

RELATO DE CONSTRUÇÃO DO COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO

I- INÍCIO

Nos dias 28, 29 e 30 de outubro de 2007 o MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário organizou um encontro de Educação do Campo com movimentos sociais e poder público. Após três dias de discussão acerca da situação da Educação do Campo no estado do Espírito Santo, ficou como encaminhamento organizar um GT – Grupo de Trabalho, cuja função seria organizar um Seminário Estadual com todos os atores envolvidos com a causa da Educação do Campo e elaboração de um documento que fosse a referência para o Comitê Estadual que seria composto neste seminário.

II- GT – GRUPO DE TRABALHO

A principal característica deste GT foi a opção de realizar as reuniões itinerantes. Todos os meses, o grupo se reunia em um determinado espaço significativo para a luta da educação do campo. O mais interessante é que a cada encontro o GT se fortalecia mais pois íamos adquirindo e conhecendo as experiências daquela entidade/instituição.

III- REUNIÕES ITINERANTES DO GT

- Dia 13.12.2007 - Os membros do GT reuniram-se na UFES para definição das representações das instituições que comporiam o então Grupo de Trabalho;
- Dia 13.03.2008 – Reuniram-se na aldeia Pau Brasil, em Aracruz, para organização do grupo, definição da coordenação, secretaria e apresentação dos primeiros rascunhos do documento que seria trabalhado no seminário;
- Dia 13.06.2008 – Reuniram-se na UFES para apresentação do projeto e definição do tema do seminário;
- Dia 02.07.2008 – Reuniram-se na comunidade quilombola de Linharinho, Conceição da Barra, para definição de novas instituições participantes no GT, encaminhamentos para o

projeto de financiamento do seminário e levantamento dos documentos que existem sobre a educação do campo;

- Dia 06 e 07.08.2008 – Reuniram-se no Centro de Formação Maria Olinda-MST, em São Mateus, para planejamento estratégico do GT e estudo do Diagnóstico da educação do campo no ES;
- Dia 02.09.2008 – Reuniram-se no assentamento Sezínio no município de Linhares para definição dos participantes e assessoria do seminário, bem como, definição do tema e metodologia;
- Dia 08.10.2008 – Reuniram-se na Escola Família Agroecológica do município de Colatina para definição do local do Seminário. Nesta ocasião estava presente o Ministério Público do ES que passou a integrar o GT. Um marco importante neste encontro foi informar ao GT que a Secretaria de Estado de Educação que arcaria com as despesas do Seminário, informa que não tem orçamento para esse fim para o ano de 2008. Os membros do GT, indignados pela decisão da SEDU, mantém firme a proposta de realizar o seminário ainda no ano de 2008. Como a Escola Família Agroecológica fica dentro do Campus da Escola Agrotécnica Federal de Colatina (hoje IFES Campus Itapina), reunimos com a direção da escola e decidimos realizar o seminário na quadra da escola, as despesas com alimentação foram custeadas pelo MDA e os participantes do Seminário ficariam acampados em barracas e nas salas de aula da Escola Família Agroecológica.
- Dia 22.10.2008 – Reuniram-se na UFES para informes gerais das comissões: materiais de divulgação, mobilização, programação e deliberação sobre os documentos (Documento Base e Diagnóstico);
- Dia 13.11.2008 – Reuniram-se na Escola Família Agrícola de Rio Bananal para encaminhamentos, definição das coordenações dos momentos no seminário, moderação dos grupos e processo de mobilização dos participantes;
- Dia 07.12.2008 (domingo que antecede ao seminário) – Reuniram-se na Escola Agroecológica de Colatina, para encaminhamentos finais do Seminário e conversa com os Assessores Professora Edla Soares e Professor Pizetta.

IV- SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nos dias 08, 09 e 10 de dezembro de 2008 realizou-se o Seminário com o tema “EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO” com 103 participantes da Sociedade Civil e Poder público: MST, MPA, FETAES, RACEFFAES, MEPES, QUILOMBOLAS, Observatório de Conflitos no Campo, CAPE/MPES, Sec. de Estado da Agricultura, SEDU, DFDA-ES/MDA, CONTAG, SDT/MDA, Deputada Federal Iriny Lopes, SECAD/MEC, Associações de Agricultores, Territórios – Caparaó, Pólo Colatina, Montanhas e Águas, Vereadores, STRs, APTA, INCRA, PM Colatina, EAFCOL, FEPSSES, RECID, Rede Alerta Contra o Deserto Verde, FASE.

Durante o Seminário foi elaborado um Documento Norteador do trabalho do Comitê Estadual de educação do Campo e o diagnóstico da Educação do Campo no ES. No último dia do Seminários, estes documentos foram entregues

às três esferas: Federal, Estadual e Municipal, todas ali representada.

O comitê ficou constituído pelas seguintes instituições:

1. Secretaria de Estado da Educação - SEDU;
2. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA;
3. Da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES;
4. Do Observatório dos Conflitos no Campo – UFES;
5. Da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo – FETAES;
6. Da União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
7. Do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA;
8. Do Movimento dos Sem Terra - MST;
9. Do Movimento dos Quilombolas;
10. Do Indígenas;
11. Do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA;
12. Da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFFAES;
13. Do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES;
14. Das Comissões de Educação do Campo dos Territórios: Colatina, Caparaó e Montanhas e Águas.

Em 2010 o Conselho Estadual de Educação foi convidado a participar do Comitê.

V- REGIMENTO INTERNO DO COMITÊ

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO

REGIMENTO INTERNO

CAPÍTULO I

DA NATUREZA E FINALIDADE

Art. 1º - O Comitê Estadual de Educação do Campo:

- a.** É uma organização composta por entidades civis que tratam da Educação do Campo e representantes dos poderes públicos.
- b.** É um espaço permanente de articulação, deliberação e construção coletiva da Educação do Campo.
- c.** Constitui uma articulação entre os movimentos sociais, entidades civis e os poderes públicos para o fortalecimento da Educação do Campo. O campo entendido enquanto espaço tempo de produção de saberes e de uma educação emancipatória.

Art. 2º - O Comitê Estadual de Educação do Campo é uma organização que visa:

- a.** Fortalecer a Educação do Campo por meio da articulação e construção coletiva levando em conta a diversidade do campo capixaba.
- b.** Instituir um grupo permanente de pesquisa e fóruns de discussões de Educação do Campo.
- c.** Elaborar propostas político-pedagógicas próprias e apropriadas que atendam as diversidades do campo.
- d.** Participar da elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no Estado do Espírito Santo.
- e.** Acompanhar junto ao poder público a efetivação de Políticas Públicas de Educação do Campo.
- f.** Articular junto aos órgãos competentes para que estes garantam espaços adequados para a Educação do Campo, partindo do princípio que este é um direito humano.

CAPÍTULO II

DA CONSTITUIÇÃO

Art. 3º - O Comitê Estadual de Educação do Campo foi constituído em 10 de dezembro de 2008, no encerramento do Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado na Escola Agrotécnica Federal de Colatina, promovido pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo do Espírito Santo.

CAPÍTULO III

DOS OBJETIVOS

Art. 4º - Os objetivos gerais do Comitê Estadual de Educação do Campo são:

- a. Propor e Monitorar Políticas Públicas de Educação do Campo no Estado do Espírito Santo.

Art. 5º - Os objetivos específicos do Comitê Estadual de Educação do Campo são:

- d. Propor a construção de um espaço de discussão das práticas educacionais;
- e. Criar grupos de estudo e pesquisa que promovam formação de professores (as) autônomos, capazes de investigar práticas pedagógicas promovendo novas perspectivas teórico-metodológicas.
- f. Estimular a pesquisa, a extensão e o desenvolvimento de uma prática pedagógica que alimente a discussão sobre Educação do Campo em contextos interculturais;
- g. Ampliar a participação de indígenas, quilombolas, pescadores e outros coletivos oriundos dos movimentos sociais do campo de modo que propicie o diálogo e assegure a participação na construção de políticas públicas que conjuguem igualdade nas possibilidades de acesso, permanência e respeito aos conhecimentos produzidos e socializados fora do espaço das escolas;

Art. 6º - Este Regimento Interno regula o funcionamento do Comitê Estadual de Educação do Campo.

CAPÍTULO IV

DA COMPOSIÇÃO DO COMITÊ

Art. 7º - O Comitê Estadual de Educação do Campo fica composto por órgãos públicos, movimentos sociais, sindicatos e entidades com notoriedade na reflexão – ação das questões pertinentes à Educação do Campo, por um representante e suplente respectivamente:

- I.** Da Secretaria de Estado da Educação - SEDU;
- II.** Do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA;
- III.** Da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES;
- IV.** Do Observatório dos Conflitos no Campo – UFES;
- V.** Da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo – FETAES;
- VI.** Da União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
- VII.** Do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA;
- VIII.** Do Movimento dos Sem Terra - MST;
- IX.** Do Movimento dos Quilombolas;
- X.** Do Indígenas;
- XI.** Do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA;
- XII.** Da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFFAES;
- XIII.** Do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES;
- XIV.** Das Comissões de Educação do Campo dos Territórios: Colatina, Caparaó e Montanhas e Águas.

Parágrafo Único – A composição dos membros deste Comitê poderá ser ampliada desde que:

- a.** Exista solicitação oficial de entidades ou organizações ao Comitê ou convite do próprio Comitê.
- b.** Apresente relato de experiência (as) relativa (as) à Educação do Campo destacando as suas atividades em consonância às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- c.** Haja concordância de 50% mais um dos membros do Comitê.

Art. 8º - Os membros do Comitê terão mandato de dois anos, a partir da data *de aprovação deste regimento*, sendo permitida uma recondução de igual tempo.

§ 1º - A realização das eleições se dará em Reunião convocada para este fim.

§ 2º - A participação no Comitê Estadual de Educação do Campo não será remunerada.

§ 3º - Será solicitada a substituição de qualquer de seus membros que deixar de comparecer a duas reuniões consecutivas ou a três alternadas, durante o ano, sem motivo justificado e reconhecido pelos membros.

§ 4º - Caso a instituição entenda que o atual representante deve permanecer, não haverá impedimento legal.

CAPÍTULO V

DAS COMPETÊNCIAS

Art. 9º - O Comitê Estadual de Educação do Campo terá as seguintes atribuições:

- I.** Elaborar, aprovar e rever o seu Regimento Interno, no todo ou nas partes, quando se fizer necessário.
- II.** Elaborar e aprovar seu plano de trabalho anual.
- III.** Divulgar as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.
- IV.** Assessorar as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, na formulação das Políticas Públicas da Educação do Campo.
- V.** Propor ações para garantir a qualidade do ensino, respeito à diversidade e acesso à educação aos povos que vivem no campo.
- VI.** Estimular a criação de coordenações ou comissões territoriais e/ou municipais para acompanhar as ações das Secretarias Municipais de Educação nas escolas do campo.
- VII.** Articular a organização de fóruns, encontros, intercâmbios, festivais, seminários, para reflexão – ação das questões relativas à educação do campo.
- VIII.** Identificar demandas e elaborar propostas para a Educação do Campo e encaminhar para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD/MEC.
- IX.** Acompanhar junto as Secretarias de Educação Estadual e Municipais, a efetiva elaboração, execução e avaliação de programas e projetos destinados as escolas do campo, quer sejam financiados com recursos próprios ou da União.
- X.** Participar como convidado especial dos eventos relacionados à educação do campo promovidos por movimentos sociais, sindicatos, secretarias de educação e outros órgãos e afins.

CAPÍTULO VI

DAS REUNIÕES

Art.10 - O Comitê Estadual de Educação do Campo se reunirá ordinariamente ou extraordinariamente.

§ 1º - As Reuniões Ordinárias acontecerão na última terça-feira de cada mês e serão convocadas pela Coordenação Geral, com um mínimo de 07 (sete) dias de antecedência, para divulgação da pauta;

§ 2º - As Reuniões Extraordinárias serão convocadas pela Coordenação Geral ou por qualquer membro do Comitê, com anuência de 50%, com um mínimo de 07 (sete) dias de antecedência, fundamentada em exposição de motivos *com* pauta específica.

Art. 11 - As reuniões do Comitê serão presididas pela Coordenação Geral e na sua ausência, por qualquer um dos membros titulares, eleito no início da reunião.

Art. 12 - As deliberações do Comitê só poderão ocorrer se houver presença, na reunião, de metade mais um de seus representantes.

Parágrafo Único - As deliberações do que trata o caput deste artigo serão tomadas por consenso ou por maioria de votos, cabendo a Coordenação Geral o voto de desempate.

Art. 13 - As deliberações do Comitê serão registradas em formato de atas, distribuídas aos seus membros e arquivadas em ordem cronológica.

Art. 14 - Poderão ser convidados a participar das reuniões do Comitê, sem direito a voto, representantes de entidades governamentais e não governamentais, que possam contribuir com os trabalhos do Comitê.

CAPÍTULO VII

DA GESTÃO DO COMITÊ

Art. 15 - O Comitê Estadual de Educação do Campo será coordenado por uma Coordenação Colegiada, eleita entre os pares.

§ 1 - A Coordenação Colegiada será composta por 01 (um) titular e 01 (um) suplente, sendo: Coordenador Geral, Secretaria Executiva e Coordenação de Estudos e Pesquisas.

§ 2 - A eleição de que trata o caput deste artigo será realizada de forma aberta.

Art. 16 - O mandato da Coordenação Colegiada será de dois anos, sendo permitida a recondução por mais um período de igual tempo.

Parágrafo Único – A Coordenação Colegiada poderão ser destituídos do cargo, em plenária, se deixarem de encaminhar as deliberações do Comitê, ou se agirem com descaso na execução do plano de trabalho anual.

Art. 17- São atribuições específicas da Coordenação Colegiada:

I – Da Coordenação Geral:

- a) Convocar e presidir as reuniões;
- b) Gerir a execução do plano de trabalho anual, bem como todas as atividades do Comitê;
- c) Articular, junto aos poderes constituídos e à sociedade civil as ações de fomento das políticas educacionais do campo deliberadas pelo Comitê.

II – Secretaria Executiva:

- a) Preparar a pauta de reunião e o cronograma de execução de atividades do Comitê e da Coordenação Colegiada;
- b) Identificar as propostas a serem analisadas e submetidas a decisões por parte da plenária e da Coordenação Colegiada;
- c) Articular-se com os setores envolvidos, quanto às proposições em questão, cabendo-lhes convocar representantes, quando necessário;
- d) Secretariar as reuniões do Comitê e da Coordenação Colegiada;
- e) Executar outras atividades delegadas pelo Comitê.

III – Coordenação de Estudos e Pesquisas: desenvolver, coordenar, estabelecer comissões especiais para estudos e pesquisas de interesse relativo às temáticas trabalhadas pelo Comitê.

Art. 19 - O comitê será representado em eventos pela Coordenação Geral, ou por um ou mais membros eleitos pelo Comitê ou indicados pelo coordenador geral.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 20- Aprovado o Regimento Interno, serão eleitos em reunião do próprio Comitê a Coordenação Colegiada do Comitê Estadual de Educação do Campo, para o primeiro mandato.

Art. 21 - A partir da eleição da Coordenação Colegiada passará a contar o tempo de mandato, obedecendo ao que determina o Artigo 16º, do Capítulo VII, deste Regimento.

Art. 22 - As alterações deste Regimento serão decididas por deliberação da maioria, 50% mais um, dos representantes do Comitê.

Art. 23 - Os casos omissos serão resolvidos por deliberação da maioria, 50% mais um, dos representantes, com direito a voto, do Comitê Estadual de Educação do Campo.

Espírito Santo, outubro/2009

VI- AÇÕES DO COMITÊ

- Apresentação formal do Comitê ao Secretário Estadual de Educação

-

Elaboração de um documento enviado ao Ministério Público Estadual descrevendo a situação das escolas do campo no estado do ES

-

Sistematização dos depoimentos de pais e comunidades contra o fechamento das Escolas multisseriadas protocolado no MPES pedindo providências

-

Elaboração de um documento com as reivindicações dos Movimentos Sociais em relação à Educação do Campo e entregue ao Secretário Estadual de Educação

-

Intervenção direta junto às Superintendências e Secretarias Municipais de Educação em relação do fechamento das escolas do campo

-

Participação da implementação dos Programas da SECAD/MEC: Pro Jovem Campo e Escola Ativa

-

Participação do processo de elaboração das Diretrizes Estaduais da Educação do Campo

VII- ESTRUTURA DO COMITÊ

O Comitê é coordenado por uma coordenação colegiada de acordo com seu Regimento:

- ☐ Coordenador Geral – Território Pólo Colatina

- ☐ Secretaria Executiva – MST

- ☐ Coordenação de Estudos e Pesquisas – SEDU

Nos reunimos mensalmente e a exemplo do GT, os encontros são itinerantes. Até então cada entidade arca com as despesas de hospedagem (quando necessário), alimentação e transporte dos membros representantes. Mas já fomos contemplados com um projeto do MDA em que haverá pagamento de diária aos membros participantes, bem como a contratação de um assessor (no período de 01 ano) para subsidiar a coordenação colegiada na gestão do comitê. Atualmente o comitê está dividido em comissões para elaboração de seu plano de trabalho, conforme segue:

- DIVULGAÇÃO E COMUNICAÇÃO
- ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO
- PARCERIA E ARTICULAÇÃO
- FORMAÇÃO E ESTUDO

A comissão de Formação e Estudo está responsável em coordenar o GT das Diretrizes Estaduais de Educação do Campo. Veja a seguir, o Plano de Trabalho das comissões:

COMISSÃO	PAPEL DO COMITÊ	ATIVIDADES	PERÍODO DE EXECUÇÃO	RESPONSÁVEL
1- Comunicação (Divulgação)	1 - Apresentação do Comitê 2 - Comunicação dos Trabalhos do Comitê	1 – Manter atualizado um documento de apresentação do Comitê. 2 - Montar um link sobre o comitê estadual de educação no Site do Fórum EJA 3 - Confecção de Boletim informativo trimestral do Comitê (via projeto de fortalecimento MDA/SDT) 4 - Produção de vídeo sobre as experiências de Educação do Campo no ES (via projeto de fortalecimento MDA/SDT).	1 – Permanente 2 - Até final de Setembro de 2010 3 - Execução do projeto 4 - Iniciar setembro 2010	1- Coordenação Geral 2 – OCA/NEJA (Custódio) 3 – FETAES 4 – FETAES
COMISSÃO	PAPEL DO COMITÊ	ATIVIDADES	PERÍODO DE EXECUÇÃO	RESPONSÁVEL

2- Estrutura e Organização (Pólo Colatina e SDT/MDA)	1 - Manutenção e estrutura do Comitê 2 - Participação e representações dos membros ou possíveis membros (ampliar os debates). 3 - Fomentar a formação de comissões Territoriais de Educação do Campo	1 – Montar uma equipe de elaboração de projetos. 2 – Fazer um levantamento de entidades que atuam no campo (formação/educação), no ES. 3 – Pautar a formação e fortalecimento das comissões nos Territórios (plenárias)	1 - No início da execução do projeto. 2 - Até final de outubro de 2010 3 – Nas plenárias territoriais Obs. Os responsáveis devem procurar informações com os articuladores estaduais e territoriais.	1 – Consultor contratado pelo projeto. 2 – Coordenações Geral e executiva 3 – Os representantes no comitê que estão nos territórios
COMISSÃO	PAPEL DO COMITÊ	ATIVIDADES	PERÍODO DE EXECUÇÃO	RESPONSÁVEL
4- Parceria e Articulação	1 - Articulação com o MPES 2 – Articulação com a SEDU	1 – Realizar reunião com o MPES sobre a abrangência da parceria existente entre o Ministério e o Comitê.(devolutiva) 2 - Solicitar resposta à SEDU sobre a pauta de reivindicações apresentadas pelo comitê. 3 – Estruturar uma proposta para a criação da Gerência de educação do campo na SEDU.	1 – Na próxima reunião ordinária do comitê. 2 – Início de Setembro 3 – Até Setembro	1 – Coordenação Geral 2 – Coordenação Geral 3 – Josi e Joel

	3 - Articulação com comitês de outros Estados; 4 – Articulação com a UFES	4 – Visita para troca de experiências aos comitês de Pernambuco e Santa Catarina. (organizar roteiro de visitas) 5 – Articular a realização de um seminário nacional de comitês 6 – Num próximo momento o comitê deve estruturar a proposta de diálogo com a UFES	4 – Março de 2011 5 – Articular até dezembro para realização em 2011	4 – Coordenação 5 – Coordenação colegiada 6– Coordenação colegiada
--	---	--	--	---

VIII- PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Encaminhamentos:

-O Comitê deverá encaminhar o documento das diretrizes para os Conselhos Municipais dos municípios que possuem sistema próprio.

-Dias 26 e 27/08/2010 – II Reunião em Nova Almeida para discussão do documento preliminar das diretrizes. Os integrantes do GT, divididos em grupos de acordo com os níveis e modalidades se comprometem em ler os documentos relativos à Base legal e fazerem apontamentos por escritos que deverão ser encaminhados por e-mail.

É sugerida a divisão em três eixos de trabalho. A proposta inicial foi revista e alterada para a divisão por níveis e modalidades **ETAPAS E MODALIDADES, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**. Os participantes são divididos em etapas para leitura dos documentos e apontamentos:

Ed. Infantil – Magnólia e Paula

Ensino Fundamental – Mariane, Irineu, Wermerson, Chiquinho e Paulo

Ensino Médio – Josimara, Pacheco, Betinho, Magides e Lindomar

EJA – Maria Geovana, Gildete e João.

-Setembro – Seminários descentralizados nas SRE – um dia para debates

-Ainda este ano (ver data) – Seminário centralizado em Vitória para conclusão e envio ao Secretário de Estado e CEE para normatização.

IX- DOCUMENTOS PRODUZIDOS

O Campo da Educação do Campo no Espírito Santo



‘Educação do campo é um direito e não esmola’

Dezembro 2008

O CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO

Sumário

Apresentação	2
Sumário	3
Introdução	4
A educação do campo no espírito Santo	8
Contexto – período pós 1960	
Caracterização das experiências	11
Educação indígena	13
Educação quilombola	16
Educação e pedagogia da alternância (MEPES, RACEFFAES, ECOR)	21
Educação em áreas de reforma agrária e resistência camponesa (MST, FETAES, MPA)	29
Conquistas e Desafios	36

Apresentação

Na construção do seminário de educação do campo a ser realizado em dezembro de 2008, sentiu-se a necessidade de elaboração de um panorama que forneça subsídios para o debate.

Este texto resulta do conjunto de reuniões realizadas pelo Grupo de trabalho da educação do campo durante o ano de 2007 e 2008 e das informações fornecidas pelas entidades e é composto por uma problematização da questão dos saberes, um panorama das experiências no ES, e elementos relativos aos avanços e desafios.

Introdução

A construção da *educação do campo* é parte da reinserção das histórias dos povos do campo a partir de escalas próprias, aquelas de seus territórios, e de temporalidades que reescrevem os marcos históricos referenciais a partir das diversidades de territorialidades e não a partir da padronização.

Isto significa reposicionar o entendimento da modernidade como a construção da hegemonia de alguns reinos do que viria a se chamar "europa" (o velho mundo) em oposição às "américas" (o novo mundo) (que na prática são inventadas antes da europa). O principal método da construção desta hegemonia é (e tem sido) o da *subalternização de saberes* e que recai sobre os conhecimentos (sempre renovadores) de milhares de comunidades agrárias do mundo inteiro. Além disso o controle sobre o trabalho demanda a desarticulação da autonomia econômica e alimentar articulando o campo aos interesses da indústria e do urbano.

A partir de práticas de guerras, violências e dominações múltiplas os diversos processos de Colonização mantêm-se de formas diferentes na articulação de subalternizações, alinhavadas em elementos de justificação de domínios, tais como: a fé, a língua, a escrita, a tecnologia, o urbano, o industrial e a ciência.

Este complexo sistema, de subalternizações e hegemonias, acontece simultaneamente em diferentes partes do mundo, e de forma articulada. Ou seja, durante o século XIX, ao mesmo tempo acontecimentos diversos e nos lugares mais variados possuíam relações intrínsecas entre si. Assim, a dominação colonial na África encontra correlação com o aprisionamento, transporte, comércio e utilização da mão de obra escrava africana na América. A exploração do operariado nascente nos países centrais da Europa teve correlações com o cercamento das terras, a expulsão dos camponeses, a mecanização dos campos e a utilização de adubos nos plantios europeus.

Sendo assim, o século XIX assistiu a ânsia do capitalismo imperialista por sobre os camponeses do mundo todo. Esta ânsia derivou em duas guerras mundiais e no extermínio de milhões de pessoas em diversas partes do mundo.

A partir disso se reforça a matriz de domínio das indústrias do Norte e sua busca do controle dos ritmos, dos bens, das energias e das potencialidades naturais em todas as partes do mundo. Não somente pelo uso das máquinas e adubos, mas também de produtos químicos, hormônios, clones, etc. A chegada desta matriz no campo recebe a nomeação (autodefinição) de Modernização da Agricultura. O objetivo do avanço desta matriz no pós-guerra foi o de alcançar a totalidade das comunidades de agricultores e sua mudança de mentalidade.

O Desenvolvimentismo representa uma seqüência desse processo colonial-moderno tendo no Campo um importante espaço de atuação. Este processo vai encontrar sua resistência mais radical na diversidade étnico-sócio-cultural e de seus modos de vida das populações camponesas. A intencionalidade do processo capitalista desenvolvimentista é a acumulação de capital e de conhecimentos, como forma de poder. Para que isso ocorresse, foi necessário transformar radicalmente populações, territórios e saberes. Desestruturar e Desterritorializar são termos correlatos deste processo que concentra poder e capital no espaço urbano-industrial.

Durante o período da guerra-fria e dos conflitos entre os campos políticos do capitalismo e do socialismo, o debate mundial girava em torno de qual a melhor alternativa de Desenvolvimento, principalmente no que tangia a solução para os graves problemas enfrentados pelos países subdesenvolvidos, e pouco sobre alternativas ao Desenvolvimento. Em geral, mantinham o elemento principal da matriz hegemônica: o campo, com sua diversidade de populações e modos de vida como lugar do atraso.

No Brasil do pós-guerra se formulou um quase consenso em torno da ideologia Desenvolvimentista dita como necessária para se romper com a *herança colonial*. Neste momento, linhas políticas diferenciadas tinham na Educação um elemento chave, que aliado ao tema do emprego (urbano-industrial) construíam o caminho positivo do Desenvolvimento.

Neste contexto, a idéia hegemônica de educação parte da concepção do não-saber da população nacional e principalmente das comunidades camponesas. Esta concepção joga na lata do lixo da história, séculos de saberes acumulados e propõe uma educação voltada para o urbano-industrial centrado na busca de homogeneização a partir da língua, da escrita e dos valores.

Na ditadura militar, pós 1964, se aprofunda o avanço do capitalismo no campo a partir do estado centralizador-autoritário e dos capitais nacionais e internacionais e suas alianças estratégicas com os latifundiário-monocultores. Este processo vai buscar a desestruturação radical das comunidades que viviam no/do campo em todas as regiões brasileiras. Esta concepção do desenvolvimento vai encontrar no

tecnicismo seus elementos justificadores (produtivismo, renda e emprego) e na assistência técnica a prática de mudança das mentalidades.

No Espírito Santo essa ideologia, a do Desenvolvimento, vai encontrar terreno fértil no final da década de 1950, a partir da reorganização das elites locais em torno da FINDES e estruturada a partir da propagação da idéia de que vivíamos uma crise social derivada da Crise do Café. Segundos seus ideólogos a “crise” era explicada pelas características que marcavam o Espírito Santo, ou seja, sua predominância de população rural.

Esta era descrita por representar o predomínio das pequenas propriedades, com uso de mão-de-obra familiar, com pouco (ou inexistente) uso de insumos industriais, pouco consumo, famílias auto-suficientes, arraigadas a seus costumes, tradições e territórios e resistentes a qualquer mudança.

Para os ideólogos do Desenvolvimento a única saída à “crise” era a industrialização. No período da ditadura militar houve uma saída de mais de 300.000 pessoas do campo, resultando na concentração fundiária e na intensificação da industrialização do campo voltada para o mercado mundial (Grandes Projetos).

Pelos resultados podemos indiciar as intenções: concentração de capital, terras e poder, principalmente nos setores da pecuária, eucalipto, cana e fruticultura, demonstrando a hegemonia dos interesses de classes e suas alianças no estado. A expulsão de comunidades indígenas e quilombolas e a reestruturação da pequena agricultura, via crédito orientado pela Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo (ACARES), foram práticas que misturaram seduções e violências.

Para conseguir sua finalidade, de desestruturação das famílias e comunidades do campo no Espírito Santo, este projeto hegemônico vai ter na educação seu lócus privilegiado, na tentativa de calar vozes oponentes, mudar as mentalidades, impor a ideologia desenvolvimentista e abrir caminho para o avanço do capitalismo no campo.

Com a tentativa de esvaziamento do campo e seu correlato esvaziamento das escolas do campo vislumbram a urbanização total do território e o fortalecimento das escolas no/do urbano-industrial deixando para o campo a forma excludente mais perversa, a do analfabetismo e ausência total de terras disponíveis para a agricultura familiar, moradias, luz, estradas, comunicação e escolas. As escolas rurais e à educação rural coube o papel de idealização do mundo urbano/industrial, com uma pedagogia e um material didático descontextualizado de seu universo social, buscando estender ao campo os bens urbanos como direitos e busca de urbanização do campo.

Durante o período de redemocratização ao longo da década de 1980 os antigos e os novos sujeitos sociais conseguem pautar na agenda nacional as questões do campo, principalmente da Reforma Agrária e do meio ambiente. A Constituição de 1988 representa a busca pela igualdade e cidadania, inserindo a

questão do direito à diferença. Neste contexto, a questão do acesso à educação, como acesso a um direito universal ganha relevância.

Na década de 1990 a globalização e o neoliberalismo vão demarcar a atuação dos grandes conglomerados de capitais internacionais no campo, centrados em torno do termo Agronegócio, a partir da integração vertical às indústrias, atuação do capital financeiro e especulativo e o avanço do latifúndio-monocultor. A transformação da produção agropecuária em produtos e mercadorias globais (*commodities*) é a essência deste processo.

Os novos sujeitos sociais no campo passam a guardar em torno do termo camponês o elo com suas heranças e tradições e com seus laços territoriais e comunitários. No atual momento de avanço do capitalismo no campo, a luta e a atuação dos movimentos sociais demarcam a oposição entre dois campos políticos distintos, a do agronegócio e a do campesinato.

O primeiro campo está materializado no Plano Espírito Santo 2025 e no PEDEAG 2007-2025, propõe a integração competitiva do agricultor familiar ao mercado global e o avanço das monoculturas do eucalipto, da cana-de-açúcar, da fruticultura, da pecuária, além da exploração de mármore, granito e petróleo. O segundo está articulado em torno da reforma agrária, da agroecologia, da economia solidária, da agricultura camponesa, indígena e quilombola e da educação do campo.

O agronegócio é representado pelas grandes empresas, articuladas em torno da organização Espírito Santo em Ação, do Governo Estadual, da FINDES, SINDIEX, FAES e do Movimento Paz no Campo, principalmente. Enquanto o campesinato se representa, principalmente, pela Via Campesina, FETAES, comunidades indígenas, quilombolas e pescadores, MEPES, Rede Alerta Contra o Deserto Verde, Articulação Capixaba de Agroecologia e o Fórum de Economia Solidária.

Na educação esses dois campos demarcam posições claramente diferentes. O primeiro propõe a transformação da população em “estoque de mão-de-obra qualificada”, de acordo com os critérios dos grandes capitais industriais e das empresas integradas em seus arranjos produtivos. O segundo parte dos princípios elaborados da Educação do Campo.

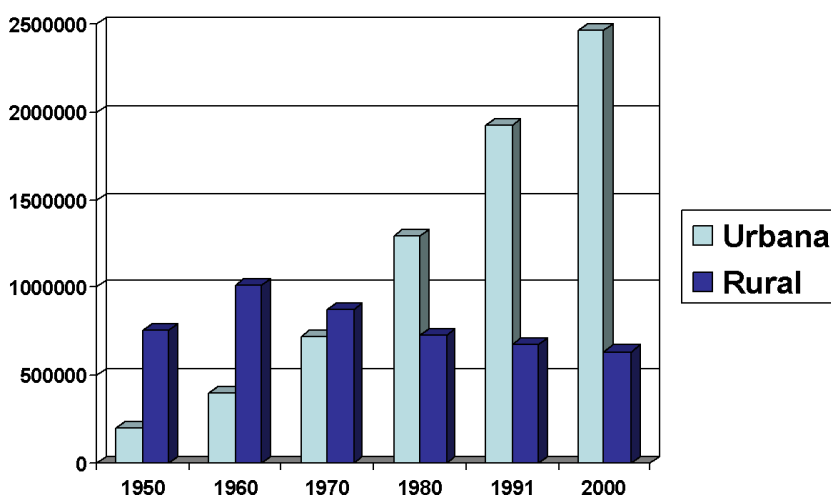
Os movimentos sociais do campo a muito tem denunciado a grave situação vivida pelo povo brasileiro que vive no e do campo, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria. Temos denunciado os graves problemas da educação no campo e que continuam hoje: faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária; falta uma política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta financiamento diferenciado para dar conta das necessidades básicas; os mais altos índices de analfabetismo estão no campo; os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

A Educação do campo no Espírito Santo

Consideramos como um marco na educação do campo a década de 1960/70 onde se instaura o projeto desenvolvimentista no ES. Ao mesmo tempo em que se dá um grande êxodo das populações camponesas expropriadas de suas terras/territórios pelo avanço deste projeto econômico/político/ideológico, ocorre, simultaneamente e em consequência, o embrião da atual organização camponesa em nosso Estado, articulada à época em torno de organizações sindicais e religiosas, com destaque às CEBs.

Devido a esse processo há uma articulação regional de resistências de agricultores que vão ao encontro com os princípios da *pedagogia da alternância* trazidos por padres italianos para o ES, a partir da experiência das *maison rurales familiales*.

No gráfico a seguir podemos observar os impactos demográficos sobre durante este período de avanço do modelo capitalista desenvolvimentista sobre os territórios das populações camponesas em nosso Estado.



Nos últimos [anos](#), devido às políticas de incentivo à uma agricultura voltada ao mercado externo, baseada no modelo monocultor, o campo foi sendo cada vez mais caracterizado por médias e grandes propriedades rurais, com isso o crescimento da [população](#) urbana se intensificou muito, ultrapassando o total da [população](#) rural.

Tabela 1: População residente em áreas urbanas e rurais no Estado do Espírito Santo.

Ano	Situação do domicílio (Mil pessoas)	
	Urbana	Rural

2001	2562	603
2002	2652	600
2003	2669	638
2004	2758	604
2005	2843	575
2006	2855	619

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2006.

Atualmente o Espírito Santo conta com uma população total que ultrapassa 3 milhões de habitantes, destes pouco mais de 600.000 vivem no campo, ou seja, em torno de 20% da população. Por uma lógica no mínimo coerente 20% dos estudantes deveriam estudar em escolas no campo. Mas a realidade é distante disso.

Tabela 2: percentual de escolarização no campo

Escolarização	% de matriculados em escolas do campo
Ensino regular	12,21
Educação infantil	8,56
Ensino fundamental – rede municipal	19,19
Ensino médio	2,72
Ensino técnico	6,95
Ensino superior	0,0
EJA rede estadual	2,05

Fonte: senso escolar de 2006:

No ensino médio as escolas da rede estadual no campo existem em somente 19 municípios. E quando analisamos o número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade em 2006 é possível olhar por outro ângulo. Enquanto na população urbana a média de estudos da população de 18 anos ou mais é de 7,8 anos, na população rural é de 4,3 anos. Em 2007, das pessoas de 10 anos ou mais de idade 97.000 eram sem instrução ou tinham menos de um ano de estudo e apenas 8 mil pessoas tinham mais de 12 anos de estudos. E neste universo 70.000 pessoas estavam em condições de cursar o ensino

médio, mas tínhamos somente em torno de 4.000 matriculados em escolas do campo. Observando a tabela 3 podemos ter uma noção mais concreta desta distinção entre cidade e campo.

Tabela 3: Pessoas de 15 anos e mais de idade, segundo a alfabetização – Espírito Santo.

Ano	Total	Alfabetizada		Não Alfabetizada	
		Urbana	Rural	Urbana	Rural
1998	1.999.035	1.386.318	372.620	145.454	94.643
2000	2.208.263	1.600.959	349.696	167.498	90.110
2002	2.342.788	1.757.444	334.615	167.762	82.967
2006	2.585.000	1.970.000	162.000	367.000	83.000

Fonte: IBGE – PNAD 1998, 2002 e 2006 e Censo Demográfico 2000.

Para que haja uma política pública voltada à estas demandas da educação do campo é necessário a criação de fóruns de decisões que contemplem a participação de entidades públicas e civis notoriamente atuantes em tal área e que tenham por base as experiências bem sucedidas já existentes no campo e as diretrizes já traçadas nos momentos de reflexões coletivas pelos diversos sujeitos que trabalham a educação do campo no Estado, para que a política de educação do campo chegue de fato a se concretizar.

Caracterização das experiências no Espírito Santo

O Espírito Santo possui como características marcantes da ocupação do seu solo a presença maciça de comunidades de agricultores familiares, a preservação de fragmentos da sua biodiversidade nas áreas de agricultura familiar e a forte organização destas comunidades. Estas comunidades foram formadas pelos encontros e desencontros de etnias em diversos momentos do processo histórico. Diversos grupos de indígenas, africanos e europeus foram grafando a natureza com suas culturas agrárias produzindo saberes, sabores e territorialidades múltiplas que se constituem hoje num rico mosaico que é o território capixaba.

Estas comunidades vêm ao longo deste processo, resistindo para reproduzir seus valores apesar de inúmeras tentativas de desterritorialização encadeadas por políticas públicas e privadas. Esta dinâmica é fundamentalmente territorial, pois se constitui de gerações, que ao permanecerem ligadas à terra, possuem como principal patrimônio a manutenção das condições naturais de existência, isto como condição de reprodução das próprias comunidades agrárias baseada principalmente num aprendizado organizativo de base local. Mas ao longo deste processo estes sujeitos sociais aprenderam também a se articular em inúmeras redes buscando uma maior coesão regional para suas ações.

Desta forma, falar em educação do campo no Espírito Santo é falar de diferenças, territorialidades, resistências, lutas, conflitos, conquistas, alternativas, projetos e possibilidades. As trajetórias históricas diferenciadas das comunidades indígenas, das comunidades quilombolas, das comunidades de imigrantes europeus, entre outras, colocam necessariamente a necessidade de reflexão dos seus direitos e dos seus saberes.

Um exemplo da diversidade de protagonistas que se articula e se mobiliza no Estado pode ser observada na relação dos participantes do “Seminário Estadual de Educação do Campo”, que aconteceu nos dias 14,15 e 16 de julho de 2004 no município da Serra e reuniu 230 pessoas de 47, dos 78 municípios capixabas. O evento foi promovido pela Secretaria de Estado da Educação e Esportes (SEDU), em parceria com o Ministério da Educação e o Projeto Desenvolvimento Local Sustentável (DLS) e em articulação com entidades envolvidas com a agricultura familiar no estado.

TABELA 4 - Entidades envolvidas na organização do Seminário Estadual de Educação do Campo

SOCIEDADE CIVIL	PODER PÚBLICO	ESCOLAS E UNIVERSIDADES
Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)	Secretaria de Estado da Educação e Esportes (SEDU)	Escola Agrotécnica de Colatina
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Secretaria de Estado da Agricultura (SEAG)	Centro Universitário São Camilo de Cachoeiro do Itapemirim
Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (RACEFFAES)	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
	Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER)	
	Projeto Desenvolvimento Local Sustentável (DLS)	
Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)		
Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Estado do Espírito Santo (FETAES)		
Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo (MEPES)		

Faremos um resgate das trajetórias históricas e do contexto atual da educação do campo no Espírito Santo, com uma base estatística do universo atendido por estas entidades e suas experiências bem sucedidas.

Educação Indígena

Após quase quinhentos anos de domínios de suas terras, populações e saberes as populações indígenas encontraram somente na Constituição Federal Brasileira de 1988 o reconhecimento do direito a um ensino diferenciado, o que implica o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem. No Espírito Santo somente no município de Aracruz existem comunidades indígenas reconhecidas, das etnias Guarani e Tupinikim. No último, ou mais recentemente, baluarte da luta secular pelo direito aos territórios tradicionais e aos costumes estas comunidades agregaram a luta pelo direito à uma educação diferenciada como um dos principais pilares desta nova trajetória.

A partir de 1994 o esforço pela implementação dos direitos indígenas tocantes à educação foi reforçado pela criação, no município de Aracruz do NISI – Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena. Decorrente da necessidade de se discutir situações de áreas específicas, no final de 1994 o NISI se dividiu em três subnúcleos: o da saúde, o da educação e o da Agricultura. O subnúcleo da Educação passa a ser constituído por órgãos governamentais (SEDU, SEMED, FUNAI) e não governamentais (IDEA, CIMI, Pastoral Indigenista, Aracruz Celulose) e representantes das comunidades indígenas.

Nesse contexto, um registro deve ser feito: a educação escolar indígena virou uma pauta política relevante dos índios, do movimento indígena e dos movimentos e entidades de apoio aos índios. Deixou de ser uma temática secundária, ganhou importância à medida em que mobiliza diferentes atores, instituições e recursos.

A transferência de responsabilidade e de coordenação das iniciativas educacionais em Terras Indígenas do órgão indigenista (Funai) para o Ministério da Educação, em articulação com as secretarias estaduais de educação, através de decreto da presidência da República (n.26/91), responde em muito pelas alterações ocorridas neste setor. Essa transferência abriu a possibilidade, ainda não efetivada, de que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país, de que os então "monitores bilingües" fossem formados e respeitados como profissionais da educação e de que o atendimento das necessidades educacionais indígenas fossem tratadas enquanto política pública, responsabilidade do Estado. Esse ainda é um processo em curso. É possível elencar vários aspectos positivos dessa transferência de responsabilidades que ensejou o envolvimento de outras esferas do poder público, abrindo novos canais de interlocução para os índios. Este processo ainda encontra inúmeras resistências dessas mesmas esferas de poder em absorver as escolas indígenas, respeitando o direito dos índios à uma educação diferenciada, tarefa que requer novos aportes teóricos, metodológicos e administrativos. Neste sentido vale destacar o lançamento, em 1993, do documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" que estabelece como princípios organizadores da prática pedagógica, em

contexto de diversidade cultural, a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

Os dispositivos legais, já em vigor ou em discussão no parlamento, apontam para uma verdadeira revolução no reconhecimento do direito dos índios à uma educação específica voltada à valorização do conhecimento indígena e preocupada em garantir meios e instrumentos para um convívio mais equilibrado com a sociedade brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, trata, pela primeira vez, desse direito. Em dois artigos, preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Para que isto possa ocorrer, a LDBEN determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDBEN ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

A legislação tem colocado os índios e suas comunidades como os principais protagonistas da escola indígena, resguardando a elas o direito de terem seus próprios membros indicados para a função de se tornarem professores a partir de programas específicos de formação e titulação. Todavia, essas definições no plano jurídico ainda encontram-se mais como princípios do que como práticas que norteiam os processos de efetivação da escola no meio indígena. Várias são as amarras administrativas que retardam o processo, embora aqui se possa já vislumbrar um cenário diferente de alguns anos atrás.

TABELA 5 – Escolas indígenas de nível fundamental por nº de alunos:

Escola	Total de Alunos
EMEFI Caeira Velha	306
EMPI Boa Esperança	10
EMPI Irajá	36
EMPI Pau Brasil	53
EMPI Três Palmeiras	44

TOTAL	449
--------------	------------

Fonte: MCH - maio / 2008

TABELA 6 – Escolas indígenas de educação infantil por nº de alunos:

Escola	Total de Alunos
EMP Boa Esperança	12
EMPI Irajá	19
EMPI Pau Brasil	16
CMEII Caeira Velha	139
TOTAL	186

Fonte: MCH/2008

Educação Quilombola

A Constituição Brasileira de 1988 reconheceu às comunidades remanescentes de quilombos o direito à propriedade de suas terras no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O decreto nº4887 de Novembro de 2003 visa garantir às comunidades quilombolas a posse de terra e o acesso a serviços, como saúde, educação e saneamento. Para assegurar o ingresso a uma educação de qualidade, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade traçou as seguintes ações específicas: Formação específica de professores para área de remanescente de Quilombos; Fóruns estaduais para articulação e acompanhamento das formações de professores in loco; Ampliação e melhoria da rede escolar; produção e aquisição de material didático específico para as populações Quilombolas. O trabalho da Coordenação-geral de Diversidade e Inclusão é feito em conjunto com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Fundação Cultural Palmares e mais 22 ministérios.

TABELA 07 – Conquistas no campo da legislação da educacional:

LEIS	RESUMO
Lei Federal nº 10.639/03	Orienta escolas de ensino fundamental e médio a inserirem o estudo da história e da cultura afro-brasileiras, abordando a luta do povo, seus costumes e sua contribuição nas áreas social, econômica e política
Parecer CNE/CP nº 003/2004	Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros
Resolução/CNE Nº 1 – 17/06/04	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

As Escolas na região do Sapê do Norte, começaram a existir a aproximadamente 80 anos, como em Coxi, Conceição da Barra. Primeiro em casas, depois em construções de estuque e mais recentemente em prédios de alvenaria, a educação escolar passou a ser parte das comunidades e a alfabetização, uma realidade possível a partir daquelas gerações. Mesmo assim, muitos quilombolas hoje com 40 ou 50 anos, não puderam estudar. Da conquista da escolaridade à existência dos estabelecimentos de ensino nas comunidades, passaram-se muitas lutas. Constroem-se, destroem-se, mudam-se, desativam-se, abandonam-se. É com esta instabilidade e descaso que a educação escolar quilombola tem se dado. A presença de escolas muitas vezes parece ser mais uma concessão governamental do que uma obrigação em assegurar este direito. É incrível a facilidade que têm em se desfazer de um patrimônio destes e dispersar os alunos e os educadores. Os motivos sempre injustificáveis: municipalização, burocracia, reformas, ocupação dos terrenos com monocultura da cana e eucalipto, falta de aluno, de professor, de recursos.

Das 10 comunidades trabalhadas (6 de Conceição da Barra: Coxi, Angelim 1 e 2, São Domingos, Roda D'Água e Linharinho e 4 de São Mateus: Nova Vista, Chiado, Serraria e São Cristóvão), 5 apenas estão com escolas em funcionamento (São Domingos e Linharinho em C.B. e Nova Vista, Chiado e São Cristóvão em S.M.). Destas, apenas duas (Chiado e São Cristóvão), contam com pré escola para crianças de 3 a 6 anos, as demais contemplam apenas o ensino fundamental de 1º a 4º série, com o ensino Pluridocente (duas séries por turmas, alterando o turno das aulas e com uma professora para cada turma).

As crianças das demais comunidades sem escolas e as que estão fora desta faixa etária, para estudarem são obrigadas a um deslocamento para os centros urbanos ou distritos maiores. Dependem dos transportes precários e insuficientes e em muitos casos têm que andar quilômetros para chegar à escola ou ao ponto de ônibus, comprometendo bastante o rendimento escolar. Além da preocupação dos pais pelos riscos que correm os filhos nas péssimas estradas da região, outro sério problema é a separação dos seus filhos pequenos. A distância da escola impossibilita o acompanhamento de perto da educação escolar dos filhos e está em contradição com a educação tradicional quilombola: comunitária, familiar e do campo. Escolas como a de Angelim 1, por exemplo existiram primeiramente na casa de uma família, onde uma professora “de fora” trabalhou por 10 anos, até que o prédio fosse construído (hoje está novamente desativada). A falta de escolas nas comunidades também força os quilombolas a terem que optar entre dois de seus direitos fundamentais e constitucionais: o de permanecer na terra e o da educação.

Condições pedagógicas nas escolas quilombolas

A falta de escolas quilombolas também é um prejuízo para todo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, agora obrigatória pela Lei nº 10.639/03 (TABELA xx) em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Nas comunidades quilombolas estão vivas grande parte desta importante

história afro-brasileira que pode deixar de ser contada se os centros comunitários, como as escolas, forem desativados. O Estado tem se mostrado incapaz de garantir um direito desde o lugar de maior referência afro-descendente: os quilombos. Hoje são poucas as crianças quilombolas que podem usufruir desta oportunidade de estudar a sua história no seu próprio lugar, compondo este importante referencial histórico, cultural e subjetivo. Em Conceição da Barra, por exemplo, constata-se apenas 49 crianças quilombolas estudando em suas próprias comunidades. Outro fator importante para que a lei não se implemente é o baixo índice de professores quilombolas atuando nas poucas escolas que existem. Identificamos que das 11 professoras (todas mulheres), 5 apenas eram provenientes das comunidades quilombolas. Ao menos a formação continuada de cultura afro-brasileira para as professoras está iniciada, em Conceição da Barra com a Comissão Permanente de estudos Afro-Brasileiros, CEA Afro, constituída pelo prefeito em 2007. Em São Mateus existe um grupo de educadoras dispostas, porém o caminho institucional é dos mais lentos para a constituição da Comissão Permanente. Falta ainda um maior comprometimento dos governos municipais para que estes trabalhos ganhem a dimensão social necessária e possam garantir a formação dos educadores rurais e urbanos. Sem escolas, sem professores quilombolas e sem formação específica, como a lei se implementará?

Para uma formação específica, seria fundamental o amplo acesso das professoras a materiais e equipamentos pedagógicos que tratem diretamente das questões étnicas e raciais, o que é raro. Os alunos então não têm nenhum acesso a materiais didáticos elaborados regionalmente que tragam perspectivas afirmativas para os negros. A capoeira é ensinada apenas em uma destas comunidades (Nova Vista) e assim como outras atividades físicas e artísticas, as escolas não contam com professores específicos para estas áreas. Até hoje as grades curriculares escolar chegam prontas para as professoras que trabalham nas escolas quilombolas e que também desconhecem a existência de um projeto político pedagógico para as escolas nas comunidades. A gestão das escolas em grande parte fica a cargo de supervisoras itinerantes, não tendo a comunidade, os pais e as educadoras a autonomia necessária para uma pedagogia quilombola.

Condições estruturais das escolas quilombolas

As professoras ressaltam grandes dificuldades de trabalho pelas condições físicas das escolas das comunidades. Um dos principais e mais recorrentes problemas levantados é relacionado à água, quer seja quanto ao acesso ou quanto a qualidade. Linharinho já ficou um ano inteiro sem nenhum abastecimento de água, por exemplo. Isto acontece com frequência também em São Domingos e em Roda D'Água, quando a escola funcionava até o ano passado. As professoras tinham que acumular ainda a função de prover a escola com água, carregando baldes cheios por longas distâncias desde os córregos que resistiram cercados em meio ao eucalyptal e canavial. Isto também acontece com as professoras de Chiado enquanto

a bomba disponibilizada não é colocada em funcionamento. A qualidade da água é bastante questionada não só pelas professoras como pelos próprios pais, que há anos aguardam o relatório de análise feito pela FUNASA, sem nunca ter sido disponibilizado.

A falta de investimentos do poder público nas escolas tem aberto mais um campo de atuação para o poder privado. O grande setor empresarial na região que já derrubou escolas (é o caso da usina de cana DISA em Angelim 2), já expulsou milhares de famílias quilombolas de suas terras (é o caso da Aracruz Celulose em todo o Sapê do Norte) e vêm perfurando o pouco de terra que restou aos quilombolas com gasodutos e poços (é o caso da Petrobrás em São Jorge e Divino Espírito Santo), agora dizem ser socialmente responsáveis por dar recursos para que a comunidade reforme os espaço físico das escolas (a Aracruz Celulose em Nova Vista e Petrobras em Linharinho, por exemplo). Fazendeiros em conflito declarado e aberto com os quilombolas, no Movimento Paz no Campo, também atuam na brecha escolar deixada pelo poder público no setor de transporte (é o caso de São Jorge).

Os prédios das escolas contam com uma ou duas salas, um ou dois banheiros e cozinha. A luz chegou há pouco tempo em algumas, por exemplo Linharinho (1 ano), Roda D'Água nunca teve. O espaço externo das escolas não tem área reservada e equipada de lazer para as crianças brincarem e quadras para praticarem esportes. Muitas vezes a proximidade das escolas com ruas e estradas, não deixam nenhuma segurança para as crianças. Os equipamentos áudio visuais também não estão completos ou disponíveis em todas as comunidades. A procura por materiais de pesquisas em bibliotecas deficientes, como em São Cristóvão, ganharam recentemente algum reforço com a Arca das Letras do governo federal (ex.: Linharinho, São Domingos, São Jorge)

O trabalho de serventes e merendeiras não tem sido uma regra para o funcionamento das escolas. Uma ou outra se revezam nos cuidados com a escola e em alguns casos, as professoras ainda têm acumulado também estas funções. A organização da escola, limpeza e alimentação das crianças são atividades fundamentais para que a educação escolar aconteça a contento. No caso da merenda, há reclamações quanto a quantidade disponibilizada pelos municípios para o número de alunos. Quanto à qualidade, falta um acompanhamento de profissionais da nutrição, gerando disparidades culturais e nutricionais, quando o hot dog substitui o beiju, bolo de aipim, cuscuz, frutas e tantos outros quitudes da produção e da culinária tradicional quilombola. Passo ao largo uma valorização da produção e da culinária quilombola na dieta escolar.

Acesso a outras práticas, níveis e instituições de ensino

A pouca terra que resta aos quilombolas e as difíceis condições agrícolas na região, tem sido sintomático também no ensino escolar. A prática e o saber tradicional agrícola quilombola são pouco

investidos ou trabalhados durante o período escolar e pós escolar. Das 10 comunidades, apenas 4 (Nova Vista, Serraria, São Cristóvão e Angelim 1) têm jovens formados ou freqüentando Escolas Famílias Agrícolas, na pedagogia da alternância. E mesmo aqueles que tiveram a chance desta formação enfrentam ainda a dificuldade de trabalhar em prol da agricultura quilombola, por falta de reconhecimento local ou mesmo de acesso a terra. A maior parte dos jovens estão migrando das comunidades para as periferias urbanas em busca de trabalho. Alguns jovens quilombolas necessitando trabalhar, têm sido absorvidos como mão de obra de empreiteiras da Aracruz Celulose, da DISA e mesmo pelo carvão, ora interrompendo os estudos, ora distanciando-se ainda mais dos seus conhecimentos agrícolas e buscando formação técnica nas áreas afins destas empresas que possam vir a oferecer um vínculo empregatício.

A evasão escolar em todo o Sapê do Norte é grande e praticamente não tem tido oportunidades de EJA para os quilombolas, apesar da demanda, seja a partir do analfabetismo das gerações mais velhas, seja a partir da interrompida vida escolar de uma juventude em claro processo de desterritorialização.

Também o acesso quilombola ao ensino superior é bem pouco, menos de uma dezena nas 10 comunidades focais. Apenas as professoras, motivadas pela obrigatoriedade de formação superior até 2010, buscaram esta complementação escolar na Pedagogia. No entanto, apesar da exigência, apenas uma professora ingressou por cota em uma instituição pública. As demais, freqüentam cursos pagos por elas próprias em instituições privadas de São Mateus.

Educação e Pedagogia da Alternância (Mepes, Raceffaes e ECOR's)

Princípios Metodológicos da Pedagogia da Alternância

Na Pedagogia da Alternância a sabedoria prática e a teoria se unem. A alternância é uma fonte motivadora à um aprofundamento reflexivo constante sobre os acontecimentos do dia-a-dia da família, da comunidade, do país e do mundo em geral. Valoriza o trabalho prático manual do agricultor como forma de reconhecer na cultura camponesa um expoente de valor universal, indispensável ao desenvolvimento equilibrado de todas as sociedades, um elo que liga passado e presente.

O trabalho envolve tanto a habilidade do fazer como o aspecto da transcendentalidade e os desenvolvem, estimulando o amadurecimento do jovem e fazendo com que ele se sinta sujeito. É o trabalho que cria riquezas e bem-estar na sociedade.

O jovem que frequenta a EFA continua trabalhando no meio sócio-profissional, com isso ele valoriza aquilo que as pessoas de sua comunidade fazem e sabem. Isso acontece por meio da alternância, onde o estudante passa um tempo na sede da escola e outro em casa, na comunidade, estudando e refletindo a sua realidade vivencial, isto possibilita ao jovem a projeção de uma nova realidade para o seu meio, conservando valores importantes da tradição e cambiando outros valores aprendidos durante o processo de sua formação.

A alternância permite que os conteúdos ensinados na EFA sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do estudante. Não se deseja apenas que, durante o período com sua família, o estudante faça os experimentos que não pode fazer na sessão (tempo na escola), mas também que trabalhe e incorpore a esse trabalho as interrogações e preocupações que lhe são sugeridas na sessão. A importância dada a relação estudantes monitores não está tão interligada ao fato de se proporcionarem dados e respostas, e sim para que se crie um ambiente interrogador e de inquietude. A Escola Família trabalha sobre esse critério básico: provocar a interrogação do jovem sobre o ambiente que já experimentou. Esse sistema conclui um ciclo de produção, reprodução e extensão do conhecimento através da integração dos parceiros: estudante – família – monitor.

O estímulo a uma convivência comunitária, se realiza menos no espaço restrito da sala de estudo e mais fora dela. Essa dicotomia entre teoria e prática, vida e escola, trabalho intelectual e manual que impregna todos os segmentos da sociedade atual é superado na Pedagogia da Alternância através da dialética ação/reflexão, privilegiando a primazia tanto a vida sobre a escola quanto o saber popular.

Os instrumentos da Pedagogia da Alternância extraem da realidade concreta elementos significativos que motivam a relação ensino-aprendizagem. Esses elementos passam por um processo de reflexão nas áreas do conhecimento, possibilitando ao jovem perceber as contradições existentes dentro de

seu próprio meio. Neste momento, o indivíduo toma distância de sua realidade e passa a analisá-la com um olhar científico, tomando dimensão entre o real e o ideal, sendo este a realidade projetada. Assim o estudante participa diretamente do ensino na EFA, porque leva do seu meio (estadia) as indagações que percebe no ambiente. O interesse do estudante surge, se desenvolve e se torna permanente, levando-o a uma ação responsável. Ele começa a perceber os problemas da comunidade como problemas seus, assume ou engaja-se no esforço para encontrarem alternativas.

A Pedagogia da Alternância, na qual se assenta a proposta educativa dos CEFFA's, projeta um ser sujeito de transformação e não um objeto do sistema, sujeito que analisa a realidade transformando-a, recriando-a e não simplesmente copiando ou reproduzindo. A formação desse sujeito deve ser baseada no princípio do protagonismo e do promocional. O sujeito protagonista é ator do próprio conhecimento e participa do processo de sua formação. O promocional busca desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas suas dimensões em vista do homem social, portanto, não existe promoção individual, o homem se promove junto com os outros. Esse ideal de homem por sua vez, está intimamente relacionado com a filosofia na qual se planifica a ação educativa, ou seja, a concepção de educação está em função do homem que se deseja formar e da sociedade que se projeta criar.

Origem e Evolução da Pedagogia da Alternância

As Escolas Família surgiram das necessidades dos agricultores, em proporcionar aos seus filhos, uma educação que contribuísse para o desenvolvimento de sua própria realidade. A experiência educativa realizada em alternância desenvolveu-se no período entre as Guerras Mundiais, momento em que o mundo sofria grandes transformações em nível econômico e social. O primeiro Centro Familiar de formação em Alternância (CEFFA), denominada "Maison Familial" iniciou suas atividades no dia 17 de novembro de 1935, em Lauzun, Sudoeste francês. Nessa época, a agricultura francesa sofria fortes transformações, sofrendo um grande êxodo rural. Os agricultores, organizados em associações, criaram a Escola Família Agrícola (EFA) preocupados com a formação de seus filhos e a melhoria do seu meio.

A experiência bem sucedida na França possibilitou a expansão das EFA's para outros países da Europa e depois para o mundo inteiro. O maior país da América Latina foi também o primeiro que começou a longa caminhada com as EFA's, neste continente. É no Brasil que encontramos a maior variedade de experiências de educação rural que utilizam integral ou parcialmente a Pedagogia da Alternância.

A história das Escolas Família Agrícola no Brasil, iniciou no obscuro período político da ditadura militar, onde quase todas as forças sociais mais lúcidas e comprometidas com os anseios populares foram amordaçadas. Foi neste período, em 1968, que pessoas com o conhecimento da experiência do projeto

EFA na Itália articularam as famílias rurais e as lideranças políticas, populares e religiosas, e fundaram o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) primeira entidade articuladora dos centros de formação em alternância no Espírito Santo.

O MEPES inicia sua atuação, principalmente, nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma, Presidente Kennedy, São Gabriel da Palha, Rio Bananal e São Mateus.

Os agricultores do Norte do Espírito Santo, estimulados pelo movimento da Pastoral Social da Igreja Católica, e interessados neste modelo de formação, buscaram essa experiência no Sul do Estado, surgindo assim as EFA's Norte do Espírito Santo.

Aproveitando a exitosa experiência das EFA's foram sendo criadas no Estado as seguintes modalidades de escolas com a Pedagogia da Alternância:

- Escolas nos Assentamentos – Mantidas pelo governo do Estado;
- Escolas Comunitárias Rurais – Mantidas pela Secretaria Municipal de Educação;
- Escolas Municipais de Alternância.

Hoje os CEFFA's (Centros Familiares de Formação em Alternância) ofertam Ensino Fundamental para adolescentes e jovens, a partir da 5ª série, com preparação para o trabalho e Formação Profissional de nível Médio. Visando as finalidades mais amplas da formação integral e do desenvolvimento local sustentável e solidário

Abrangência internacional dos CEFFA's:

- 05 continentes;
- 41 países;
- 1600 CEFFA's.

Abrangência nacional dos CEFFA's:/

- 21 Estados da Federação
- 250 CEFFAs em funcionamento
- 20.400 jovens estudantes no período 2006-2007
- 50.000 jovens egressos

- 70.400 famílias atendidas
- 352.000 pessoas envolvidas
- 820 municípios abrangidos

O público atendido pelos CEFFA's são, em sua maioria, adolescentes, jovens e adultos filhos e filhas de agricultores e agricultoras familiares, pescueiros, agro-extrativistas, trabalhadores rurais assalariados em geral, remanescentes de quilombos, indígenas, assentados de reforma agrária, meeiros e arrendatários.

MEPES

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) é uma instituição não governamental, filantrópica. É responsável pela gestão do MEPES a junta diretora composta por representantes dos prefeitos, vigários e agricultores das regiões norte e sul do estado, representantes das entidades nacionais convenientes, das associações dos amigos do E.S e da diretoria do MEPES.

A singularidade do seu modelo está na Pedagogia da Alternância. Para viabilizar esse sistema, tem-se a aplicação dos seguintes instrumentos metodológicos: plano de estudo, caderno de realidade, serões, visitas e viagens de estudos, visitas às famílias, estágios e atividades de retorno.

O MEPES se organiza em três setores básicos: Educação, Saúde e ação comunitária, através das seguintes unidades: Escola Família Agrícola, Centro Comunitário de Saúde e Centro de Formação e Reflexão, Ação Comunitária, Creches, além de parcerias.

Pela filosofia do MEPES, ter saúde é ter condições para desfrutar do bem estar físico, psíquico, social e espiritual, vivendo em harmonia, consigo mesmo, com a comunidade humana e todo o sistema social, político, ecológico, e não apenas livrar-se das doenças, mas tornar-se humanizado sempre mais, vivendo na dimensão de pleno cidadão. Por isso, mantém o **Centro Comunitário de Saúde** no município de Anchieta.

Na área da **Ação Comunitária** o princípio fundamental é a ação feita de forma solidária, a fim de se alcançar não apenas a promoção individual de uma ou outra pessoa, mas a promoção de todos. Garantia da solidariedade entre os seres humanos, numa comunhão de ideal, numa busca comum de meios, numa realização participante de todos.

O Centro de Formação, criado em 1971, localizado em Piúma – ES, que tem como objetivos principais:

- manter viva e em aperfeiçoamento a filosofia do Movimento, contribuindo para sua difusão e vivências nas diversas unidades e atividades.
- promover a formação humano-técnico de todos os operadores do Movimento, através de programação específica, de acordo com as necessidades dos diversos setores.

Ao Centro de Formação compete ainda cuidar do aperfeiçoamento da metodologia Das Escolas Famílias Agrícolas, prestando assessoria permanente promovendo o intercâmbio e a integração entre as várias unidades educativas.

TABELA 08 – Relação dos CEFFAs filiados à rede MEPES

NOME DO CEFFA	MUNICIPIO
EFA de Boa Esperança	Boa Esperança
EFA de Chapadinha	Nova Venécia
EFA de Jaguaré	Jaguaré
EFA de Pinheiros	Pinheiros
EFA de Rio Bananal	Rio Bananal
EFA de Vinhático	Montanha
EFA do Bley	São Gabriel da Palha
EFA do Km 41	São Mateus
EFA de Alfredo Chaves	Alfredo Chaves
EFA de Olivania	Anchieta
EFA de Castelo	Castelo
EFA de Campinho	Iconhe
EFA de Rio Novo do Sul	Rio Novo do Sul
EFA São João do Garrafão	Santa Maria de Jetibá
EFA de Marilândia	Marilândia
EFA de Belo Monte	Mimoso do Sul
Escola Família de Turismo	Anchieta

TABELA 09 – Distribuição dos estudantes dos CEFFA's filiados ao MEPES por nível de ensino.

Séries	1ª a 4ª	5ª a 8ª	1ª a 4ª	TOTAL
Alunos	-----	902	758	1.660
TOTAL DE ESTUDANTES ATENDIDOS				1.660

A RACEFFAES

O princípio político – a gestão do agricultor:

O primeiro Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA) iniciou suas atividades em 1935. O sentimento daqueles agricultores é o mesmo dos agricultores de hoje; o da necessidade de um conhecimento próprio e apropriado para seu meio sócio-profissional e de vida que transceda às gerações. Mas para que esse princípio funcionasse, foi preciso garantir outro princípio: “Que essa escola fosse governada pelo próprio agricultor” – nasce então o princípio político **“a gestão do agricultor.”**

Para cumprir este princípio da gestão, as famílias se organizam em associação formal com personalidade jurídica para organizar e distribuir as funções que lhes compete dentro dos aspectos administrativo e pedagógico.

Para levar adiante o projeto de gestão pelos agricultores é constituída, em 2001, a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES). Hoje, a maioria das EFAs do norte do ES são associadas à Raceffaes. Além desta questão central, a organização foi criada com o objetivo de integrar as ações das escolas que compartilham a prática educacional da pedagogia da alternância: escolas famílias agrícolas, escolas de assentamentos e escolas comunitárias rurais.

A Regional é uma entidade civil sem fins lucrativos de caráter educacional. Esta a serviço das associações das CEFFAS e tem por finalidades promover a unidade político-pedagógica das CEFFAS no sentido de garantir a manutenção dos princípios filosóficos e pedagógicos da alternância e a administração das CEFFAS pelas famílias dos agricultores. Tem ainda por objetivos representar e defender os interesses dos CEFFAS, promover atividades em comum, a comunicação entre os CEFFAS, fomentar a expansão da Pedagogia da Alternância e intermediar a relação entre as CEFFAS e as entidades mantenedoras.

TABELA 10 – Relação dos CEFFAs filiados à RACEFFAES

NOME DO CEFFA	LOCALIZAÇÃO
---------------	-------------

EFA de Barra de São Francisco	Barra de São Francisco
EFA de Boa Esperança	Boa Esperança
EFA de Chapadinha	Nova Venécia
EFA de Jaguaré	Jaguaré
Escola Família Rural de Ecoporanga	Ecoporanga
EFA de Pinheiros	Pinheiros
EFA de Rio Bananal	Rio Bananal
EFA de Vinhático	Montanha
EFA do Bley	São Gabriel da Palha
EFA do Km 41	São Mateus
EFA Municipal Agroecológica	Colatina
EFA Municipal Jacira de Paula Miniguete	Barra de São Francisco
EFA Municipal de Mantenópolis	Mantenópolis
Escola Comunitária Rural de Giral	Jaguaré
Escola Comunitária Rural de Japira	Jaguaré
Escola Comunitária Rural de São João Bosco	Jaguaré

TABELA 11 – Classificação dos CEFFA's em função do mantenedor (a) e do nível de ensino.

MANT.	ESCOLAS	NÍVEL DE ENSINO
MEPES GOVERN O MUNICIP AL	EFA de Rio Bananal	Fundamental
	EFA do Km 41	Fundamental
	EFA de Pinheiros	Fundamental
	EFA de Chapadinha	Fundamental
	EFA de Boa Esperança	Médio Profissionalizante
	EFA de Vinhático	Fundamental e Médio Profissionalizante
	EFA do Bley	Fundamental e Médio Profissionalizante
	EFA de Jaguaré	Médio Profissionalizante
	EFA de Barra de São Francisco	Médio Profissionalizante
	EFA Jacira de Paula Minigute	Fundamental
	ECOR de Japira	Fundamental
	Escola Família Rural de Ecoporanga	Fundamental
	ECOR de Giral	Fundamental
	ECOR de São João Bosco	Fundamental
	EFA de Mantenópolis	Fundamental
	EFA Agroecológica	Fundamental

TABELA 12 – Distribuição dos estudantes dos CEFFA's filiados à RACEFFAES por nível de ensino e por gênero.

GÊNERO	1ª a 4ª	5ª a 8ª	1ª a 4ª	TOTAL
Feminino	-----	470	161	631
Masculino	-----	735	337	1072
TOTAL DE ESTUDANTES ATENDIDOS				1.703

Escolas Comunitárias Rurais (ECOR's)

As Escolas Comunitárias se iniciam em 1985, pelo desejo dos agricultores de ter uma escola do campo como forma de resistência ao avanço do discurso estabelecido e garantir uma escola pública próxima ao seu ambiente familiar. As discussões em torno desta possibilidade de criação de escolas

comunitárias se estenderam até 1989, com a criação do MAP – Movimento de Ação Social. A partir deste movimento foram criadas três escolas comunitárias em Jaguaré seguindo o sistema da Pedagogia de Alternância.

TABELA 13 - Escolas comunitárias existentes no Estado:

Município	Nome da Escola	Localidade
Jagaré	Escola Comunitária Rural de Japira	CORREGO DA JAPIRA
	Escola Comunitária Rural de Giral	COMUNIDADE DE GIRAU
	Escola Comunitária Rural de São João Bosco	CORREGO DEZOITO

A maior dificuldade encontrada para o trabalho nas ECOR's está na sua relação com o poder público, que tem grande resistência em implantar de forma real os princípios da Pedagogia da Alternância, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento e a aceitação da parceria do beneficiário (família agricultora) na gestão da escola, um direito fundamental para o funcionamento das CEFFA's.

Educação em áreas de reforma agrária e resistência camponesa

FETAES

A Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Espírito Santo luta há 40 anos pelos interesses e direitos de mais de 400 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais do estado, entre agricultores e agricultoras familiares e assalariados e assalariadas rurais.

No Estado do Espírito Santo, a FETAES é a maior entidade sindical, possuindo em seu quadro social 52 Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e de Assalariados(as) filiados, com suas respectivas sub-sedes, totalizando uma média de 98% de abrangência e representação no território capixaba.

Na última década, o Movimento Sindical dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais (MSTTR), através da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), das Federações Estaduais dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs), tem se empenhado em reforçar a luta pela implementação de políticas baseadas em propostas elaboradas pelos(as) próprios(as) trabalhadores(as) rurais, deixando de ser meramente reivindicatório para assumir um lado de proposição e de intervenção mais direta na sociedade.

É por isso que a FETAES e as demais entidades do MSTTR são organizadas internamente em Secretarias responsáveis por áreas essenciais para a categoria e para a sociedade em geral, como exemplo: reforma agrária, crédito rural, habitação, educação, formação de lideranças, defesa e ampliação dos direitos trabalhistas para os assalariados e assalariadas rurais, associativismo para o cooperativismo, sindicalização, arrecadação, organização de jovens, mulheres e da terceira idade, previdência social, dentre outras áreas.

Algumas experiências na área da Educação/formação realizadas pela FETAES

Consórcio Social da Juventude Rural – Integrado ao Programa Primeiro Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE):

O 1º Consórcio foi realizado 3 de outubro de 2005 a 27 de janeiro de 2006, capacitou 67 jovens, na faixa etária de 16 a 24 anos, trabalhadores(as) rurais de Domingos Martins / ES. Teve como objetivo manter a juventude no campo com mais qualidade, diminuindo o êxodo rural. O consórcio capacitou estes jovens em processamento de frutas, viveiro de mudas, políticas públicas, organização da produção, crédito rural, produção agroecológica, comercialização coletiva, dentre outros.

O 2º Consórcio foi realizado 11 de junho de 2007 a 30 de outubro de 2007, capacitou 158 jovens, e se dividiu em duas regiões:

- Região Centro (Alfredo Chaves, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Viana, Fundão, Serra, Guarapari, Anchieta) – 78 jovens – Qualificação Profissional: Produção de mudas nativas, frutíferas e ornamentais.
- Região Sul (Castelo, Vargem Alta, Jerônimo Monteiro, Cachoeiro de Itapemirim, Atilio Vivácqua, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim) – 80 jovens – Qualificação Profissional: Avicultura Caipira.

Programa Jovem Saber:

Um programa contínuo de capacitação à distância com atividades presenciais para a juventude trabalhadora rural. Acontece desde 2004, tem o objetivo de formar jovens para melhor atuarem no mundo sindical, profissional e nos espaços de construção e gestão de políticas públicas, contribuindo assim, para a formação de uma juventude realmente cidadã.

No estado do ES atende atualmente a 326 jovens, Sendo 175 jovens do sexo masculino e 148 do sexo feminino, se divide em 50 grupos de 19 Municípios do estado.

O MST (Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra) e a educação/formação.

O Primeiro grupo de Sem-Terra no Espírito Santo constitui-se em 1983, num bairro periférico de São Mateus, o qual passou a ter o acompanhamento e orientação do STRs de São Mateus, em prol a conquista da terra, por meio, principalmente, de mobilizações junto às entidades governamentais (Incrá, Governo de Estado, ...). A partir dessas mobilizações, em 1984, as primeiras famílias sem-terra conquistaram dois assentamentos no município de Jaguaré: Assentamento Córrego da Areia, com 31 famílias e o Assentamento São Roque, com 10 famílias. Em virtude do processo de negociação, surgiram ainda outros assentamentos: Córrego Grande (São Mateus), Córrego da Onça (Jaguaré), Rio Preto e Itaúnas (Conceição da Barra), Bela Vista e Córrego do Balão (Montanha), Nova Vitória e Onze de Agosto (Pinheiros).

Essa estratégia não trouxe grandes resultados na conquista da posse da terra, para o conjunto de famílias sem terra existentes. Da articulação dessas organizações e com a realização do primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra, realizado em Curitiba-PR, em janeiro de 1984, que contou com a participação de lideranças das CEBs, CPT e STR. A partir daí, foi possível a percepção de novas estratégias de luta pela terra. Durante um ano essas lideranças atuaram dentro das linhas estabelecidas pelo encontro nacional. No

ano seguinte, com a realização do 1º Congresso dos Trabalhadores Rurais Sem terra – O Espírito Santo enviou vários delegados, dos quais dois deles foram escolhidos para representar o Estado na Coordenação Nacional do MST.

Tendo em vista a decisão política de se implantar o MST no Estado, e com o esgotamento da tática das negociações com o governo, devido à demanda de trabalhadores sem terra na região, no dia 27 de outubro de 1985, aproximadamente 300 famílias, de diversos municípios do norte do Estado, fizeram a primeira grande ocupação, que, foi caracterizada como a ocupação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Espírito Santo. Essa histórica ocupação ocorreu na fazenda Georgina localizada no distrito de Nestor Gomes, interior do município de São Mateus. Dessa ocupação resultaram os assentamentos Vale da Vitória (39 famílias), Georgina (80 famílias), Pratinha (17 famílias), ambos nesse mesmo município e o Assentamento Pontal do Jundiá (46 famílias), no município de Conceição da Barra; as demais famílias permaneceram acampadas.

Em 06 de dezembro de 1987 a articulação dos assentados, sob a orientação MST, funda o Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo (CIDAP) com a finalidade de negociar projetos para os assentados e de servir como entidade jurídica representante do MST. Nesse mesmo ano deu-se início a construção do prédio no Km 44 da Rodovia São Mateus - Nova Venécia, numa área de 10 ha. Atualmente o CIDAP funciona como centro de Formação do MST o que lhe concedeu uma nova nomenclatura, Centro de Formação Maria Olinda ou CEFORMA.

O período entre os anos de 1989 e 1991 foi marcado pelo desencadeamento de uma série de conflitos, com o assassinato de lideranças do Movimento Sem Terra, tendo como intermediários os fazendeiros da região que contavam com a conivência do poder executivo e judiciário. Em várias dessas ações patrocinadas pela UDR e apoiadas pela PM e o poder judiciário ficou evidente a intenção de esfacelar o movimento. Após o ostracismo e a repressão que atingiram brutalmente o MST/ES, resultado do conflito de 1989, o movimento ressurgiu das cinzas em 10 de Agosto de 1992, no qual novos grupos de Sem Terras, compostos aproximadamente de 250 famílias ocupam a Fazenda São Joaquim no município de Conceição da Barra. Esta ocupação marca uma nova fase de Articulação do MST/ES com outros setores da sociedade civil organizada, como sindicatos principalmente a CUT, parlamentares do PT, e de outros partidos e pastorais na capital do estado, possibilitando dessa forma, maior suporte e defesa do MST e de sua bandeira.

Com o surgimento do MST no ES inicia-se a preocupação com a educação escolar. Mesmo com as dificuldades enfrentadas para a efetivação das escolas, foi possível assegurar a sua permanência até hoje, em áreas de acampamentos e assentamentos em todo o estado, escolas que atendem em sua diversidade, à educação infantil, ensino fundamental e EJA. As escolas de assentamento possuem uma diversidade de

escolarização que possibilita atender as necessidades de cada região e de cada assentamento, considerando suas especificidades e suas particularidades.

Com o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento junto com o acesso à terra, as famílias dos diversos assentamentos e acampamentos rurais ligados ao MST do estado, demonstraram anseios pela necessidade em manter a escolaridade dos filhos sem afastá-los do meio em que estavam inseridos, garantindo o direito à escolarização na comunidade local. O MST, através do Setor de Educação e das demandas providas das famílias, em conjunto com a SEDU, conquistou, em alguns assentamentos rurais do norte do ES, a complementação do ensino fundamental, aderindo ao sistema de alternância, tendo como meta uma educação integrada à realidade do homem do campo.

Através do Setor de Educação, integrado com os demais setores (formação, frente de massa, direitos humanos, comunicação, gênero, produção, finanças e saúde) os membros do movimento participam ativamente dos debates sobre a administração, a merenda, o transporte e a pedagogia das escolas de assentamentos. O conjunto do MST compreende e se envolve com as tarefas de educação como uma missão permanente de cada militante. Para o MST, como movimento social que luta pela reforma agrária, pela igualdade social e pela dignidade humana, a formação humana dos indivíduos nesse processo vem se dando historicamente, formando o sujeito social de nome Sem terra, adequando assim as suas necessidades e prioridades educacionais, com o objetivo de proporcionar uma vida mais digna para os trabalhadores rurais. Assim o princípio educativo mais importante da pedagogia do MST é o próprio movimento, em seus vários momentos e processos.

Algumas experiências do MST na Educação do Campo:

A *pedagogia da terra* é um curso de graduação do MST em conjunto com o Departamento de Pedagogia da UFES, são ministradas turmas regulares inseridas na universidade. Neste sentido fica claro que para uma *educação do campo* não há espaços garantidos nas instituições já estabelecidas cujas bases do conhecimento estão voltadas para a perspectiva do urbano e do processo de urbanização. Assim é preciso um processo reivindicatório para que se criem “políticas especiais” para atender casos tratados como “especiais”. Isto é uma forma de negação da autonomia da capacidade de decisão sobre os próprios rumos.

Nas escolas de assentamento a questão do funcionamento e da manutenção são essenciais. A participação, que é fundamental, se dá através dos conselhos formados por educadores, educandos, pais, comunidade e cujos membros são eleitos e seu funcionamento é livre. Por ele passa a administração dos recursos e seu planejamento.

Da esfera federal há uma verba de custeio e manutenção da ordem de alguns centavos por estudante. Da esfera estadual também são de custeio e manutenção. Um dos questionamentos é a falta de autonomia quando a recurso já que os usos já vêm pré-determinados. Não há estadia nas escolas. As crianças chegam as 7h e saem as 17h.

A contratação de educadores fica a cargo da secretaria estadual de educação em regime temporário. Os requisitos para a contratação destes educadores são de que tenham o título ou estejam cursando *pedagogia da terra* e ter atuação no MST.

O MST orienta suas ações educacionais na *pedagogia da alternância* e organizam-se para que seja uma *educação pública e de qualidade* e para que se garanta autonomia operacional e filosófica das escolas no processo de municipalização. É comum vermos as prefeituras municipais disponibilizarem ônibus para que as crianças do campo sejam levadas para as escolas da cidade, num ato de desvalorização do saber do campo.

Uma frente de trabalho em que o MST avança é na *educação de jovens e adultos*. As verbas para o “EJA” vêm de várias fontes: Pronera, o governo do estado, de diversos programas e pelos municípios. Foi criado em 1995 com 30 turmas e 500 alunos. A partir de 2000 passa a ser via PRONERA, com parceria com a FETAES em alguns momentos. De 2000 em diante foram 20 turmas no estado pelo PRONERA, que termina em agosto 2007, com alfabetização e supletivo.

O EJA faz parte das ações para tornar os assentamentos e acampamentos em *territórios livres do analfabetismo*. De todos os programas o mais intenso foi o Pronera, pois possui certa garantia de seu funcionamento, e o que se quer é apoio de outras entidades e garantia do governo. Pelos princípios metodológicos, a formação no Pronera é coletiva, havendo muita escuta de todos os envolvidos.

Atualmente existem 43 escolas de assentamentos, sendo que 33 estão localizadas em assentamentos situados em municípios do “*Território Norte do ES*”.

TABELA 14 - Escolas em assentamentos do MST, no Norte do ES, por regionais - 2003

Regional	Escolas	Assentamentos
Valdício Barbosa dos Santos Municípios: Pedro Canário, Conceição da Barra, e Pinheiros	São 09 escolas com 44 turmas divididas em educação infantil, 1ª a 8ª séries e EJA num total de 733 educandos.	07 assentamentos, 388 famílias, 4.363,1 ha; 5 Incra, 2 Seag.
Saturnino Ribeiro dos Santos Municípios: Mucurici, Pinheiros, Montanha, Ponto Belo	08 escolas, com 28 turmas, 28 educadores, 357 educandos, em educação infantil, 1ª a 8ª séries e EJA.	11 assentamentos; 579 famílias; 4.907,74ha, Incra.

Quilombo dos Palmares Municípios: São Mateus, Jaguaré.	08 escolas, 28 turmas, 24 educadores, 459 educandos, em educação infantil, 1ª a 8ª séries e EJA.	11 acampamentos; 398 famílias, 4.696,5 ha; Incra.
Francisco Domingos Ramos Municípios: Nova Venécia, São Gabriel da Palha, Ecoporanga, Águia Branca, Pancas, Mantenópolis	08 escolas, 10 turmas, 10 educadores, 193 educandos, em educação infantil, 1ª a 4ª e EJA	14 assentamentos; 459 famílias; 4.781,53 ha, Incra.

Fonte: SOUZA, Ademilson et al, 2005, pp. 158-161.

Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA

O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) –é um movimento camponês que se propoe resgatar a identidade, o modo de vida e os valores da classe camponesa que aparecem com diferentes rostos, nas diversas populações e regiões do Brasil.

As convicções do movimento, sua forma de luta, seu modelo de organização e suas vitórias fizeram com que ele se espalhasse pela maioria dos estados brasileiros. Isto significa que ele responde a uma insatisfação que existe entre os pequenos agricultores, porque no Brasil não há um projeto de desenvolvimento para a agricultura camponesa.

o centro da proposta do MPA é a produção de comida saudável para alimentação do povo brasileiro, respeitando quem produz, quem consome e a própria terra.

O nome MPA surgiu no Rio Grande do Sul, no final de 1995, a partir da ação de um grupo de famílias camponesas. O estopim foi a angustia diante da seca que ameaçava com a perda total das plantações. A razão foi a política de abandono pelo governo e pela política dos sindicatos de negociar acordos que nunca traziam soluções. Neste contexto um grupo de família opta por pressionar o governo local para atendimento de sua pauta de negociações.

Nos meses de janeiro e fevereiro de 1996, foram organizados cinco acampamentos da seca, com mais de 25.000 pessoas. A pressão inicial para conquistar um crédito emergencial, desenvolve uma consciência de que a profundidade do problema ia além da seca. Assim as famílias permanecem no local e passam a reivindicar uma nova política agrícola, crédito subsidiado, seguro agrícola e um novo projeto para a agricultura camponesa.

A história do nascimento do MPA no RS fica como um exemplo. Esta experiência se une ao que já existe de luta e organização camponesa em Rondônia e no Espírito Santo, iniciando um processo contínuo de expansão do movimento.

Contribuir e contribuem tanto para origem como para expansão do MPA:

- Militantes do MST;
- Educadores (as) Populares;
- Dirigentes Sindicais.

Algumas experiências do MPA na Educação do Campo:

“Educar para transformar com Poder Popular”

“MPA 10 anos de luta e afirmação Camponesa”

O MPA na modalidade EJA desenvolve projeto com recurso do FNDE. O processo inicia-se com cadastros via Internet, o curso possui carga horária de 10 horas semanais durante 8 meses. O educador e a educadora podem ou não ser graduados e que tenham condição de valorizar o saber dos educandos. A maioria dos/as educandos/as é de Vila Valério, São Mateus e Pinheiros. Foram cadastradas 60 turmas e hoje possuem 40 turmas contando em torno de 760 educandos no estado.

O MPA enfrenta vários desafios e possuem diversas perspectivas. Seguem, parceria com a Raceffaes, a metodologia ensinada por Paulo Freire e que foi adaptada para a EJA. Isso significa trabalhar com o tema gerador (o povoado..) e alguns outros subtemas. O educando pode contar a sua trajetória que levanta muitas questões (temas) relacionados com o campesinato (migrações ...)

Com o recurso é possível o pagamento de 120 reais fixo por mês, mais 7 reais por educando. Não é um sistema libertador e reprodutor do que está aí. É o problema da continuidade. Neste ano não vão ser cadastradas turmas e estão construindo um outro projeto para apresentar para o MEC.

O MPA também busca a formação na modalidade graduação e com grandes perspectivas, estão organizando seminários envolvendo todos estudantes modalidade ensino superior, estão participando da elaboração de projeto para o curso de geografia, participam do Coletivo nacional de educação, do setor estadual de educação, tudo com o objetivo de educar para transformar com poder popular.

Conquistas e Desafios

Conquistas

O debate da Educação do campo no Brasil

A luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população e dentro dele escolas dignas remete a diversos momentos. Após uma caminhada que se enraíza nos anos 60, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no e do campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 80 / 90 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade.

Em julho de 1998, em Luziânia, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB. Foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a *Educação do Campo* que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil.

A Educação do campo, e não no campo, é o desafio de um encontro de saberes que envolve a diversidade étnica e cultural das populações do campo no norte do Espírito Santo. Conforme Bernardo Mançano Fernandes:

“Educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, ou melhor ainda: desde a sua realidade.” (Fernandes, 2002, p. 97)

Um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo. O processo da I Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar a mobilização iniciada. De lá para cá o trabalho prosseguiu através das ações das diferentes organizações e através de encontros, de programas de formação de educadores e educadoras e criação de fóruns estaduais.

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Outra conquista política importante está sendo a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos na mobilização e no debate da Educação do Campo. Estes movimentos lutam por um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta: a realização de uma ampla e massiva reforma agrária; a demarcação das terras indígenas; o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa; o respeito aos direitos trabalhistas e previdenciários das trabalhadoras e trabalhadores rurais; a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil; o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, que combata todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia; a articulação campo – cidade, o local – global.

Em Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004, contando com 1.100 participantes ocorreu a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC). Estiveram presentes representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, das Universidades, ONG’s e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos, de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas. Defendem uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.

As organizações presentes na II CNEC assumiram diversos compromissos e ações prioritárias, dentre as quais destacamos as seguintes: 1. Articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria com o governo federal e movimentos sociais, levando em conta as Diretrizes Operacionais, experiências já existentes e a plataforma aqui indicada. 2. Criar uma Política de Financiamento diferenciado para a Educação do Campo, com definição de custo-aluno que leve em conta os recursos e serviços que garantam a qualidade social da educação, as especificidades do campo e de seus sujeitos. 3. Regulamentar, com urgência, a Resolução 03/99, especialmente, no que se refere à criação e à regulamentação tanto de escolas indígenas como da formação de professores específicos para elas. 4. Incorporar a Educação do Campo nos Planos Estaduais e Municipais de Educação assegurando a participação dos movimentos sociais no acompanhamento da sua execução. 5. Garantir a participação dos

Movimentos Sociais nos Conselhos de Educação, Nacional, Estaduais e Municipais, e em outros espaços institucionais. 6. Garantir a construção coletiva do projeto político-pedagógico da Educação do Campo com a participação da diversidade dos sujeitos, tendo sempre como referência os direitos dos educandos. 7. Reconhecer as escolas dos acampamentos (escolas itinerantes), bem como a escolarização desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas diferentes experiências educativas do campo. 8. Promover todos os meios necessários para acelerar a implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC). 9. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais. 10. Investir na formação e na profissionalização dos educadores/educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham. 11. Criar, para os educadores e educadoras do Campo, Centros Regionais de Formação devidamente equipados. 12. Potencializar a Coordenadoria de Educação do Campo e o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo do MEC, com participação dos Movimentos Sociais, para viabilizar a implementação das propostas de Educação do Campo em todos os níveis, levando em conta a plataforma aqui indicada.

A realização do Seminário Estadual da Educação do campo em 2004 é um marco da articulação em prol de uma política pública consistente para a educação do campo no estado.

Desafios

Os principais obstáculos para educação do campo quanto a gestão política das escolas:

- Dificuldade das mantenedoras (poder público e ONG's) em reconhecer e aceitar a parceria do beneficiário (agricultor), enxergá-lo como pilar do processo de gestão escolar tornando-o em conjunto com a comunidade um agente ativo do processo de educação.
- Concepção de gestão democrática ou participativa no sentido simplificado, apenas de forma pacífica e não como sujeito ativo no processo na gestão.

Os principais obstáculos para educação do campo quanto a gestão dos recursos das escolas:

- Utilização do repasse de recursos como meio de determinar o funcionamento das escolas, inviabilizando a adoção de metodologias, diretrizes e princípios que possam atender a formação do universo camponês de forma totalizante e contextualizada, como a Pedagogia da Alternância.
- Ausência de uma legislação que garanta o recurso às escolas do campo das redes filantrópicas de modo que estes acabam ficando dependentes da vontade política dos mandatos vigentes, seja de nível municipal ou estadual.

Espírito Santo, 23 de março de 2010.

SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO

DATA: 08,09 E 10 DE DEZEMBRO DE 2008

**LOCAL: ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL
DE COLATINA**

ESPÍRITO SANTO

2008

EIXOS TEMÁTICOS

- a. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**
- b. **FORMAÇÃO DOS EDUCADORES**
- c. **GESTÃO E FINANCIAMENTO**
- d. **NÍVEIS DE ENSINO**

e. REDE FÍSICA

1º EIXO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Um dos lugares em que se concretiza o Projeto Político Pedagógico (PPP), da Educação do Campo é a escola. Esse PPP para ser dialético precisa juntar a sabedoria prática e a teoria ajudando a aprofundar constantemente as coisas que acontece no dia-a-dia da família, comunidade, país e mundo em geral, valorizando o trabalho prático manual do campo como forma de reconhecer na sua cultura um expoente de valor universal indispensável ao desenvolvimento equilibrado de todas as sociedades, passado e presente.

O PPP deve possibilitar que o jovem frequente a escola e ao mesmo tempo continue participando do seu meio familiar e sócio-profissional. Com isso ele valoriza o que as pessoas de sua comunidade sabem e fazem, pois estudando e refletindo a sua realidade vivencia o jovem passa a projetar uma nova realidade para o seu meio. O PPP deve ter como base a dialética ação – reflexão – supondo a dicotomia entre teoria e prática, vida e escola, trabalho intelectual e trabalho manual que impregna todo segmento da sociedade atual.

Essa dialética pedagógica só é possível ser alcançada respeitando o princípio de formação integral em que o estudante seja concebido como sujeito de transformação, que assimile a realidade transformando-a, recriando-a e não simplesmente copiando-a e reproduzindo-a; que seja concebido como sujeito protagonista do conhecimento fazendo parte de dentro do processo de sua formação e apoiado, orientado pelos agentes educacionais buscando desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as suas dimensões: ecológicas, éticas, espirituais, econômicas, intelectuais, profissionais, etc.

O PPP é um instrumento de participação social na reflexão, na elaboração de princípios e proposta educativas de formação humana, de organização social e de gestão. Na construção democrática do PPP das escolas do campo não se trata de ver as escolas como unidades autônomas (isoladas), mas sim como redes coletivas de escolas, de educadores, de educandos, de comunidades identificadas pela especificidade de educação escolar do campo. Por isso podemos entender que nesta constituição há tarefas específicas para os gestores públicos (financiamento e parceria na gestão), para as comunidades, famílias (parceria na gestão e na formação), para os movimentos sociais, para as escolas com seus educadores (na orientação pedagógica e metodológica dos educandos e famílias) e estudantes (no protagonismo e nas atividades de formação).

Por isso, propomos:

1. Elaboração do PPP a partir de uma concepção de escola que não fique restrito a prédios e salas de aula, mas que compreenda o espaço escolar como toda abrangência dos atores que a compõem, através de um plano de curso diferenciado que contemple os saberes e fazeres camponeses e que toda ação pedagógica parta da realidade vivenciada;
2. Que o PPP seja elaborado a partir de uma metodologia que possibilite a superação de dicotomia entre teoria e prática, vida e escola, como é o caso da Pedagogia da Alternância em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o nível de graduação e formação de educadores;
3. O PPP deve estar vinculado com todos os aspectos que compõem a realidade camponesa local como: reforma agrária, resistência ao agronegócio e todos os direitos sociais e humanos dos povos do campo. Por isso ele deve ser construindo a partir da construção de redes coletivas congregando todos os agentes que fazem parte daquele meio social, conforme está previsto no art. 205 da Constituição brasileira. “A educação brasileira direito de todos e dever do estado e da família, será promovido e incentivado com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

2º EIXO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO

Segundo dados do INEP (2006:24), em 2005, apenas 21,6% dos educadores (as) de 1ª a 4ª séries das escolas do campo possuíam formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse índice chega a 56,4%. É preciso considerar que o campo é um dos espaços que mais concentra analfabetos. Estima-se que mais de 30% da população não sabe ler e escrever. Esse quadro demonstra a situação emergencial do campo brasileiro, associado à necessidade de uma qualificação específica para os educadores (as) do campo.

Entendemos que cabe ao Estado junto com os educadores (as) e movimentos sociais traçar diretrizes para se construir uma educação apropriada aos interesses dos camponeses, é fundamental ainda investirmos na construção de uma identidade própria para os educadores (as) das escolas do campo, concebê-los enquanto sujeitos comprometidos com sua comunidade e essenciais para o fortalecimento da luta no campo.

Neste sentido, propomos:

1. Garantir a formação específica de educadores (as) do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público com os movimentos sociais;
2. Definição do perfil profissional do educador (a) do campo;
3. Incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores (as) que trabalham nas escolas do campo;
4. Garantir o piso salarial profissional e de plano de carreira.
5. Formação inicial e continuada que tenha por base a realidade do campo e Projeto Político Pedagógico da educação do campo;
6. Criação de pólos de informática ligados à internet para ampliar as possibilidades de pesquisa e de formação dos educadores (as) e educandos (as).

3º EIXO: NÍVEIS DE ENSINO

O acesso à educação, tanto no sentido da escolarização ampla, como a de desenvolvimento de valores culturais é condição necessária para democratização de nossa sociedade. A universalização do acesso à educação escolar, em todos os níveis e modalidades, com qualidade deve ser garantida através de escolas públicas e gratuitas. É dever de o Estado assegurar esse direito a todas as pessoas que vivem no campo.

Educação Infantil – Dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) de 2005 revelam que apenas 5% das crianças até os seis anos de idade freqüentam escolas da educação infantil no campo e somente 3% estão em creches.

Educação Fundamental - a política tem sido estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis.

Segundo o MEC, estão matriculados no ensino fundamental 97% das crianças e jovens brasileiros, o que leva muitos a concluir que o atendimento nessa etapa do ensino é universal.

Os 3% fora da escola estão localizados nas populações das periferias e do campo, como quilombolas ou indígenas.

Ensino Médio - O Ensino Médio consta na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de 1996 como parte da Educação Básica e, portanto, como um direito de todas as pessoas; apesar disso ainda não é obrigatório e sua oferta é muito precária em todo o país. Historicamente este nível da educação escolar se ressentia da falta de uma política de Estado, ou mesmo de políticas governamentais mais contundentes.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC), menos da metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos está cursando o ensino médio, destes, em torno de 50% chega a concluí-lo.

Diante dessa realidade, propomos:

- 1.1.1 Universalizar o acesso à educação infantil, valorizando e potencializando as experiências que existem no campo.
- 1.1.2 Implantação do ensino médio em Escolas de educação fundamental já existente no campo;
- 1.1.3 Construção de Escolas de Educação Básica de nível médio com infra - estrutura adequada também à educação profissional que atenda demandas de formação técnica para o trabalho no campo.

Educação Superior - Interiorização das Instituições de Ensino Superior

- d.** Interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e socialmente democrática e solidária;
- e.** Ampliação da participação dos sujeitos do campo nos diferentes cursos superiores, a partir da alteração da forma de seleção;
- f.** Criação de um sistema de bolsas para os sujeitos oriundos do campo a fim de que seja garantida sua permanência na universidade;
- g.** Garantia de acesso livre aos restaurantes e residências universitárias.

4º EIXO: GESTÃO E FINANCIAMENTO

A educação escolar, para cumprir sua função de forma ética, precisa estar contextualizada na realidade em que está inserida, contribuindo para seu público de modo que a ciência tenha para a vida uma utilidade concreta, seja a nível profissional, social, político, espiritual, etc. Para isso necessita ser uma escola “própria e apropriada” de cada povo, seja ele rural ou urbano. Quando dizemos uma escola “própria e apropriada”, entendemos que o projeto de educação escolar de cada povo precisa emergir dele próprio manifestando suas características, necessidades e anseios e que para isso não basta ser uma escola que “permita” a participação do público, mas que seja gerada e gerenciada por ele. É preciso que seja um projeto de educação que venha a superar a dicotomia vida-escola de modo que a escola emergja da vida e esteja em função da vida. Sendo assim podemos afirmar que o projeto de educação escolar estará sendo próprio e apropriado a cada realidade.

Esse direito de gestão do bem público está garantindo no parágrafo único do art. 1º da Constituição Federal que elege o princípio de gestão participativa como dimensão irrevogável de uma política que se pretende pública. “Todo poder emana do povo que exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, no termo desta constituição”.

É função do poder público financiar a educação escolar e é direito do povo gerenciar seu projeto público de educação. Entretanto, a maior dificuldade que encontramos nesse aspecto é a concepção do bem público como privado. De modo que o poder público atue no projeto de educação escolar, quando muito, apenas permitindo a participação passiva do beneficiário na gestão, sob o argumento de que “quem paga a banda escolhe a música”. Mas na verdade, quem paga a banda?

O projeto de nucleação da escola do campo tem se manifestado como um dos exemplos desta inversão lógica do público. Muitas escolas do campo foram fechadas sob o argumento de que é mais barato trabalhar a educação aglomerando os estudantes em escolas nucleadas, demonstrando assim indiferença para com a realidade e os direitos do povo do campo. Onde essas escolas ainda existem possuem menos condições de infra-estrutura: menos equipamentos, menos acesso a água potável, difícil acesso, entre outros. A política de nucleação de escolas não tem sido uma política que atenda aos interesses do sujeito que vivem no campo, ela é mais uma medida financeira pois os estudantes e educadores ficam a mercê do transporte para estudar, sofrendo com todos os problemas provenientes do mesmo.

Diante do exposto propomos:

- g. Uma política de garantia da gestão comunitária nas escolas do campo para que as famílias beneficiárias, de forma organizada, possam recuperar e exercer sua função político-pedagógica dentro do princípio de gestão democrática;
- h. Garantia de recursos para construção, ampliação e reforma das escolas, bem como, materiais didáticos, equipamentos e reequipamento, de acordo com a necessidade específica das mesmas;
- i. Financiamento de escolas de cursos profissionalizantes ou médio-profissionalizante com metodologia apropriada, Como é o caso da Pedagogia da alternância;
- j. Garantia de financiamento para elaboração de material pedagógico, formação de profissionais da educação e condições de acesso às pessoas com necessidade especiais;
- k. Garantia de acompanhamento de pedagogo no ônibus de transporte escolar;
- l. Garantia de recursos para adequação de metodologia escolar nas escolas já existentes, onde a comunidade pleitear adequação metodológica e ou político-pedagógica, como por exemplo: adequação das instalações, compra de terreno para laboratório agrícola e dinâmica de grupo, área para esporte e lazer, bem como extensão de carga horária dos educadores com 40 horas semanais;

- m. Implementação nas Leis Orgânicas Municipal e Constituição Estadual que garantam o funcionamento público com gestão do beneficiário;
- 8. É preciso consolidar uma política de Educação de Jovens e Adultos que fortaleça e amplie o acesso e a permanência de camponeses no sistema de ensino, oferecendo oportunidades de elevação da escolaridade, qualificação profissional e desenvolver valores adequando a realidade camponesa.
A Educação de Jovens e Adultos é um dos direitos dos povos do campo. A realidade aponta para a necessidade de adoção de políticas que resgatem a dívida histórica brasileira para com os jovens e adultos que vivem no campo e não tiveram a oportunidade de ter acesso e condições de permanência.
- b. Concurso e ou edital de contratação específicos garantindo o perfil de educadores adequado ao projeto político-pedagógico das escolas do campo e respeitando o princípio da gestão democrática.
- c. Garantir que a direção do Conselho da escola seja constituído por representantes do público beneficiário.

5º EIXO: ESTRUTURA FÍSICA

A nossa concepção de mundo depende do meio com o qual nos comunicamos com o mundo em nossa volta, conforme já expressava Platão há mais de 2300 anos, em o Mito da Caverna, o qual conta uma história de pessoas que ficaram presas no fundo de uma caverna e pensavam que aquele era o mundo real. Se o mundo que está em nossa volta se comunica conosco, então ele transmite para nós uma determinada mensagem. Exemplo: ao passarmos em meio a uma monocultura, como uma enorme plantação de eucalipto ou cana, esta transmite para nós uma sensação de monotonia. Por outro lado, quando passamos por um ambiente diversificado, com plantações diversas, animais, flores, frutos, aquele ambiente nos transmite um sentimento de prazer. Isso interfere diretamente em nossa auto-estima e em nosso comportamento. Assim também são as casas, as igrejas e é claro as escolas.

Uma criança, em fase de formação, recebe mais influência de um ambiente do que um adulto. Por isso é de extrema importância que as estruturas físicas das escolas estejam adequadas às necessidades de desenvolvimento físico e mental dos estudantes.

Quando o estudante chega na escola, quem primeiro o recebe é o ambiente físico, como afirmou o professor Paolo Nosella no documento: Um Novo Prédio para a Escola do Meio Rural “(...) é necessário que o estudante encontre na parede da escola um amigo (...) que o acolha sorrindo, acolhedor e estimulado. Devem ser paredes familiares que lembrem seus lares (...) precisa de uma escola que, sem tirá-lo do seu mundo normal, o convide a reflexão, sugerindo uma nova dimensão crítica”.

O problema é que em muitas situações, as escolas existentes no meio rural encontram-se em péssimo estado de conservação. Em várias outras situações, os estudantes permanecem em condições precárias pela total ausência de uma estrutura física escolar.

E as escolas que existem, qual mensagem transmitem?

Um filósofo do século passado, chamado Michael Foucault, já firmava que o nosso modelo escolar tem sua origem na arquitetura de presídios e sanatórios.

De fato é isso mesmo que vemos: a grande maioria das escolas possuem estruturas pesadas seu espaço para recreação ou relação com a natureza. É muito comum vermos no campo, escolas cheias de muros e grades expressando isolamento entre escola e vida.

Por isso, propomos:

- h. Reforma e adequação das escolas do campo que se encontram em estado depauperado, sobretudo atendendo as necessidades básicas como: água, energia elétrica, banheiro, cozinhas equipadas;

- i. Construção de escolas com ambiente adequado em locais onde as mesmas estão funcionando em ambiente improvisado, pois a falta de um bom ambiente escolar está provocando migração de estudantes para escolas da cidade que possuem melhor infra-estrutura;
- j. Equipamento das escolas do campo com todo os recursos didáticos e áudios-visuais necessários ao bom desenvolvimento dos estudantes;
- k. Elaboração de uma arquitetura que seja compatível com o ambiente educativo de escola com seu meio, valorizando a cultura da família do campo e que expresse no meio ambiente uma mensagem de estímulo evitando modelo que se assemelham a presídios e hospitais;
- l. Garantir que as escolas do campo tenham intrínseco a sua arquitetura, um ambiente apropriado às atividades de laboratório de campo, oficinas, esporte e lazer;

METODOLOGIA PARA O TRABALHO EM GRUPO

ATIVIDADE	METODOLOGIA	TEMPO	RESPONSÁVEL
- Orientação do trabalho em grupo	• Apresentação do documento ○ Sistema de elaboração ○ Conteúdo ○ Eixos • Grupos para eixo ○ Tarefas /grupo ○ Tempo ○ Auto-organização	30'	
- Trabalho em grupo	• Instalação e auto-organização	15'	
	• Leitura, comentário e acréscimo do eixo proposto ao grupo	90'	
- Plenário	• Apresentação por eixo-seguido do debate e acréscimo;	90'	
- Recolhimento do	• Cada secretário de grupo entregar o registro do trabalho em grupo para o grupo do documento final.		Grupo do documento final.

Observação: a partir de plenária propomos para elaboração do documento final a seguinte equipe: Edla, Pizetta, Scarim e Fabrício (coordenador do GT)

Do: Comitê Estadual de Educação do Campo

Ao: Ilmº Senhor Secretário de Educação do Estado do Espírito Santo – Haroldo Correa Rocha

“...Então (o camponês) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas como sujeito da história.”

(Paulo Freire)

Embasados pelas palavras de Paulo Freire, o Comitê Estadual de Educação do Campo, discute ações específicas sobre as **Políticas Públicas do Estado do ES de Educação do Campo**.

Desde sua constituição em 10 de dezembro de 2008, no encerramento do Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado na Escola Agrotécnica Federal de Colatina, promovido por um Grupo de Trabalho, seu objetivo principal é propor e monitorar políticas públicas de Educação do Campo no Estado do Espírito Santo.

O Comitê Estadual de Educação do Campo é composto por órgãos públicos, movimentos sociais, sindicatos e entidades com notoriedade na reflexão – ação das questões pertinentes à Educação do Campo, por um representante e suplente respectivamente. São os órgãos que compõem o comitê:

- Secretaria de Estado da Educação - SEDU;
- Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA;
- Universidade Federal do Espírito Santo - UFES;
- Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo – FETAES;
- União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
- Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA;
- Movimento dos Sem Terra - MST;
- Movimento dos Quilombolas;
- Indígenas;
- Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA;
- Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFFAES;
- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES;
- Comissões de Educação do Campo dos Territórios: Colatina, Caparaó e Montanhas e Águas.

Tal necessidade de organização surge quando observamos que as famílias camponesas estão deixando o meio em que vivem para tentar “uma vida melhor nas cidades”. Um dos aspectos fundamentais dessa crise apresenta-se na produção de bens e valores que levam o homem a *esquecer* sua relação com a coletividade e com a natureza. Conforme Nosela (1978, p.10):

“...quando, por interesses econômicos particulares, o homem chega ao ponto de até destruir os produtos que a terra proporcionou ou lhes encarece o custo muitas vezes mais do que precisou para sua produção, privando a muitos o acesso a eles; ou quando o homem passa a idolatrar sofisticados objetos inúteis, sendo que lhe falta o próprio oxigênio, o silêncio e o espaço vital, significa que alguma coisa grave está acontecendo.”

Foi pensando nessa situação que organizamos este documento, com as principais reivindicações das comunidades e movimentos sociais do campo para que V. S^a se sensibilize com a causa da educação camponesa e crie um espaço de discussão para consolidarmos as políticas públicas para a educação do campo no estado do Espírito Santo.

Apresentamos a seguir a pauta de reivindicações do Comitê:

- Criação de gerência ou sub-gerência de Educação do Campo na SEDU;
- Paralisação imediata da nucleação das escolas do campo, de acordo com a Resolução CNE nº 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e com base em diagnóstico popular;
- Garantia da não-municipalização das escolas de assentamentos do MST;
- Suspensão da terceirização da merenda escolar, uma vez que obtivemos denúncias que os estudantes não estão tendo alimentação suficiente e adequada;
- Discussão com as comunidades do campo sobre a grade curricular de mil horas, levando em consideração as especificidades desses estudantes: transporte e estradas inadequados, longas distâncias até sua residência, etc.;
- Infra-estrutura (construção, reforma e ampliação) das escolas do campo nas comunidades quilombolas, nos assentamentos e nas demais comunidades tradicionais;
- Móveis e equipamentos para as escolas do campo;
- Criação de turmas de EJA Segundo Segmento e Médio Integrado à Educação Profissional nas comunidades do campo;
- Criação de escolas regionais de ensino médio, na metodologia da pedagogia da alternância, como projeto piloto em:
 - Pinheiros: Assentamento Olinda II;

- Conceição da Barra: Assentamento Pontal do Jundiá e Comunidade Quilombola de São Domingos;
- Pedro Canário: Assentamento Castro Alves.
- Criação e ampliação do ensino fundamental completo nas Escolas do Campo:
- Linhares: Assentamento Sezinio Fernandes de Jesus;
- Nova Venécia: Adão Preto;
- Contratação de pessoal: merendeira e serventes para as escolas do campo;
- Construção de poços artesianos nas escolas do campo;
- Estruturação dos laboratórios e das áreas de Experimentos Agrícolas das escolas do campo;
- Garantir a oferta de Educação infantil nas comunidades quilombolas e nas demais comunidades campestres;
- Atendimentos especializados aos estudantes com necessidades educacionais especiais para as escolas do campo;
- Cumprimento e implementação da Lei Federal 10.639/2003 nas escolas do campo, criação de CEAFROs – Comissão de Estudos Afro-descendentes e melhoria da estrutura nos municípios que tem o setor;
- Construção de escolas comunitárias agrícolas no território do Sapê do Norte, para atender crianças de 5ª a 8ª séries, permitindo às crianças o direito de estudar em uma escola que valoriza sua história e sua cultura;
- Cumprimento da Lei 11.947/2009 (Programa Nacional da Alimentação Escolar - PNAE) para as escolas do campo;
- Realização de concurso para docentes para as escolas do campo, com pré-requisitos específicos, estabelecidos em conjunto com as comunidades;
- Fiscalização no transporte escolar, com garantia de acompanhante (pedagogo) de acordo com a legislação específica.
- Adoção da Pedagogia da Alternância como política pública de educação na abertura de novas escolas e adaptação pedagógica gradativa das já existentes (inclusão da modalidade na Rede Estadual normatizada por regime próprio);
- Operacionalização da lei que equipara as Escolas em Alternância de mantenedoras filantrópicas às escolas públicas, até que o Estado possa oferecer de forma plena essa modalidade.

Assim sendo, urge a necessidade de investimento e implementação de políticas públicas específicas para a educação do campo. Nesse sentido solicitamos à V. S^a elaboração de estratégias que contemplem no âmbito educacional as necessidades de crianças, adolescentes, jovens trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Atenciosamente

MEMBROS DO COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

X- DENÚNCIAS

23 de fevereiro de 2010.

Do: Comitê Estadual de Educação do Campo

Ao: Ilmo. Senhor Procurador Geral – Fernando Sardini Antonio

Prezado Senhor,

Nos últimos anos, a discussão sobre Educação como um direito, tem se evidenciado em todo mundo. Está cada vez mais latente a noção de que a grande parte dos **males que assolam um país deve-se à falta de comprometimento dos gestores públicos com o sistema educacional de sua população**. Nesse sentido, é crescente o apelo em prol da valorização da Escola enquanto espaço privilegiado para a aquisição de competências e habilidades, fundamentais para o exercício da cidadania.

No Espírito Santo, tal discussão vem acontecendo desde o ano de 2007, quando aconteceu um encontro e formou-se um GT (Grupo de Trabalho) para pensar especificamente sobre as **políticas públicas do estado para a Educação do Campo**. No ano de 2008, durante a realização do II Seminário Estadual de Educação do Campo, foi organizado um comitê com a participação de diversas entidades e movimentos sociais.

Enquanto a sociedade civil organizada luta pelos direitos dos povos camponeses, esperamos do Estado incentivo e defesa de uma prática efetiva de políticas públicas direcionadas para a oferta de uma Educação do Campo que atue notadamente junto ao educando para: contribuir na promoção de sua auto-estima; gerar novas formas de auto-representação; criar novas percepções de sua realidade; ampliar os níveis de organização comunitária e da valorização do saberes campesinos bem como, gerar estratégias para novos espaços de ação produtiva, de reelaboração e resignificação de sua identidade campesina.

Mas, infelizmente o Governo do Estado do Espírito Santo e alguns municípios não estão considerando a realidade das comunidades camponesas ao tratarem da educação do campo. Podemos citar, por exemplo, **no município de Vila Valério**, onde está tramitando o processo de desativação de três escolas: **Escola Pluridocente São Vicente (Córrego Veadinho)**, **Escola Pluridocente, Extensão São Vicente (Córrego Duas Barras)** e **Escola Unidocente Silvio Branco (Córrego Pavão)**. Quando os pais chegaram para efetuar a matrícula, estes foram informados que a escola não funcionaria neste ano de 2010, sendo obrigados a matricular seus filhos em outra escola, distante de suas moradias.

Quanto à Rede Estadual, citamos a **Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Zefeino Oliozi**, no Distrito de Cristalino -Nova Venécia - sob a jurisdição da Superintendência Regional de Nova Venécia, onde já foi iniciado o processo de desativação da mesma.

Em **Linhares**, a **Escola Estadual Palhal**, com um quantitativo de 28 alunos, os pais também foram obrigados matricular seus filhos em outra escola. Estes se recusaram a efetuar matrícula e as crianças estão ainda sem estudar. (vide em anexo depoimentos dos pais e comunidade).

A situação das **comunidades Quilombolas do município de São Mateus**, também é gritante, mediante aos relatos de pais e comunidade que se encontram anexados neste documento. Segue também um dossiê da situação da educação Quilombola do norte do estado do Espírito Santo que é endossado por este Comitê.

Em São José do Calçado, a informação é que as aulas da rede pública municipal ainda não iniciaram neste ano de 2010 e nem tem previsão para iniciar. O motivo, segundo relatos, é a disputa entre o prefeito e a oposição da Câmara, para a realização de concurso público para os professores.

No município de Vila Valério, as comunidades campesinas também estão se mobilizando. Os pais que residem na zona rural deste município foram obrigados a efetuar matrícula de seus filhos na escola pólo Cisne Branco. Estes pretendem fazer uma manifestação em frente à escola, para que os estudantes voltem a estudar em suas comunidades de origem.

Tais ações ferem as Diretrizes da Educação do Campo, em seu Art. 3º da Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 28 de abril de 2008 que diz: ***“A Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamentos das crianças”.***

É preciso saber o que o poder público municipal e estadual pensa, ao agir dessa forma com os camponeses. Sabemos que a criança, na primeira infância, ao se afastar da família e da comunidade, perde sua identidade cultural, e isso trará prejuízos futuros a ela e à sociedade.

Outro problema que se acarreta ao fechar uma escola é o do transporte escolar. Com veículos, nem sempre seguros, com falta de cinto de segurança e acompanhante, as crianças são obrigadas a chegar à escola 01 hora antes do início da aula, para que o veículo dê outra viagem para buscar outras crianças, como relata em depoimento, um pai do **município de Domingos Martins**. Outros pais, em depoimentos, dizem que a pé se gasta 01 hora para chegar à escola e de ônibus, o trajeto é feito em 02 horas, devido a enorme volta que se faz para pegar todas as crianças. O cenário se apresenta é impreciso e inseguro para as famílias, tendo em vista que em determinadas regiões os alunos, permanecem no interior dos transportes escolares quase o mesmo tempo que nas salas de aula, gerando com isso uma justificada intranquilidade para os familiares destas crianças, violando claramente o parágrafo único do Art. 4º da Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 28 de abril de 2008 que estabelece: ***“Quando se fizer necessária a adoção de transporte escolar, devem ser considerados o menos tempo possível no percurso residência – escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.***

Segue anexado dossiê das Escolas Quilombolas e depoimentos de pais que comprovam as denúncias supracitadas, bem como a lista de presença da última reunião do Comitê, em que o assunto “nucleação das escolas do campo no estado do Espírito Santo” foi ponto de pauta.

Considerando as arbitrariedades do Estado e de alguns municípios capixabas e considerando que os estudantes do campo estão sendo prejudicados, o Comitê Estadual de Educação do Campo solicita à V. S^a, providências na forma da lei.

Atenciosamente

Ana Paula Moschen Brumatti

Coordenadora do Comitê de Educação no Campo do Espírito Santo

ANEXOS

RELATO DE FAMÍLIAS IMPACTADAS COM O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO

Fechamento da “*Escola Estadual de Ensino Fundamental Palha*”

Nº de Alunos em dezembro de 2009: 28 Alunos.

Linhares, 12 de Fevereiro de 2010.

RELATOS DA COMUNIDADE:

Paulo Soeiro de Freitas, 46 anos, (Pai de aluno):

— "É errado... a criança vai sair mais cedo. A criança pequena não tem segurança no ônibus... a comunidade não aceita, Meus filhos não querem. Aqui a gente mesmo leva na Escola."

Luzia P. Freitas, 41 anos, (Avó de aluno):

— "Nossa Escola, minha Escola, será dos meus netos... É um patrimônio histórico... Meus filhos estudaram, meu marido estudou, meus netos vão estudar e meus bisnetos também... a comunidade pode ajudar a olhar as crianças... as crianças pequenas tem que estudar na comunidade."

Edivânia, 31 anos, (Mora na comunidade):

— "As crianças tem mais segurança estudando na comunidade!"

Paulo Soeiro de Freitas, 46 anos, (Pai de aluno):

— "Se acabarem com a escola a nossa comunidade vai virar um deserto!"

Luzia P. Freitas, 41 anos, (Avó de aluno):

— "As crianças fizeram cartazes dizendo: 'Queremos nossa Escola aqui, não queremos sair! Mas a TV não mostrou.'"

Edivânia, 31 anos, (Mora na comunidade):

— "Ano passado tínhamos 28 alunos esse ano vai ter mais."

Rogério, 33 anos, (Pai de ex aluno):

— "As crianças dessa idade não se adaptam em outra escola, elas ficam melhor aqui."

Sersenília, 55 anos, (avó de aluno):

— "...Estudei nessa Escola, filhos e netos estudaram, e quero que meus bisnetos também estudem ali. Essa Escola não pode ser fechada."

Daiane, 21 anos, (Mora na comunidade):

— "Essa Escola é o primeiro acolhimento onde a criança aprende a estudar, eu me sentia em casa..."

Rosimere P. Freitas, 21 anos, (Mora na comunidade):

— "Aqui eu tive uma educação ótima..., andava de bicicleta, cavalo e a pé... Eu tinha boas notas."

— "Quando passei a usar transporte escolar, minhas notas caíram..."

— "Meu filho que vai nascer eu quero que ele estude nessa Escola."

Luzia P. Freitas, 41 anos, (Avó de aluno):

— "Aqui as crianças saem quinze para as sete (06h45min) e não perdem aula... sem onze e vinte (11h20min) da Escola e chegam em casa no máximo onze e quarenta (11h40min)."

Valdir Soeiro de Freitas, (Mora na comunidade):

— "A Escola está abandonada pelo poder público, mas funciona. Fechar essa Escola é um crime."

— "Se quiserem reformar a Escola, a gente abre a igreja enquanto reforma"

Edivânia, 31 anos, (Mora na comunidade):

— "A SEDU já prometeu reformar, e até hoje não fez."

Daiani Dias Pereira, 19 anos (Mãe de aluno)

— "Eu não concordo que a Escola feche, moro do lado da Escola, meu filho tem necessidades especiais..."

— "O professor precisa conhecer a comunidade, ser do local."

— "Na comunidade tem duas professora... Queremos que elas dêem aulas para nossas crianças."

Miriam Rossoni, 26 anos, (Mãe de aluno)

— "O fechamento dessa Escola é muito ruim, a Escola tem que ser aqui mesmo."

— "A Escola chove mais dentro do que fora, não tem banheiro... Trocar as crianças de Escola não é a solução, a solução é ajeitar essa que temos."

Luzia P. Freitas, 41 anos, (Avó de aluno):

– “Construir uma Escola nova ou reformar essa, é reconstruir a esperança da comunidade. Fechar uma Escola como essa é regredir o lugar, é tirar o sonho nosso.”

– “Como pode uma comunidade que tem professor, que tem alunos, que tem propriedade aqui, que tem endereço..., que mora na comunidade, e vêm os órgãos do governo, que nunca vieram aqui, dizer que vai fechar a Escola e vai mandar as crianças para outro lugar?! Isso é falta de respeito!”

– “A gente chora só de pensar que querem fechar essa Escola, porque isso desanima a gente, tira a esperança!”

Rosimere P. Freitas, 21 anos, (Mora na comunidade):

– “Fechar a Escola é construir o êxodo rural! É tirar nossas raízes... Tiram nossas condições de sobrevivência, mas somos nós que produzimos o sustento deles.”

– “Existi um caso de uma criança de 11 anos que ficou tetraplégica num acidente ao descer do transporte escolar há cinco anos, em frente à Escola para onde querem levar as crianças daqui...”

– “Não vamos matricular as crianças em outra escola.”

NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO

COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

COMISSÃO QUILOMBOLA

Situação das escolas quilombolas sobre a nucleação.

Depoimentos das famílias quilombolas das Comunidades de São Jorge e do Córrego do Sapato – Município de São Mateus - ES

“... Eu acho que não tá certo trazer as crianças das outras comunidades pra cá pra estudar na escola daqui a escola é pequena não cabe esse monte de crianças, elas chegam aqui muito cedo, elas tem que estudar na minha opinião mais perto de casa tem criança pequeninha da pré escolar fica aí sem ninguém pra olhar pra cuidar”. Erisvaldo de Jesus- Comunidade quilombola de São Jorge.

“...aqui na escola do São Jorge, chega criança do Morro da Arara do córrego do Sapato da Fazenda Vovô deli, do Córrego do Sapato II da Vala Grande, quem não tá aqui vai pra a escola de Nova Vista... Essas criança anda mais de três quatro quilometro a de pé pra pegar o ônibus na bera da estrada eu te pergunto isso é justo.” Erisvaldo de Jesus- Comunidade quilombola de São Jorge.

“...Os alunos chega aqui muito cedo cinco horas da manhã o onibus dexa eles ai pra leva os alunos que estuda na rua, fica esses meninos sozinhos sem ninguém pra tomar conta as professoras só chegam sete horas pra dá aula é um perigo essas crianças sozinha ai perto da estrada.... eu falo pra vocês aqui a escola esta precisando de segurança, na escola e no ônibus também, eu quero pedir segurança pra aqui”.- Erisvaldo de Jesus- Comunidade quilombola de São Jorge.

“.... O que se passa na escola não se sabe não tem uma reunião a diretora não vem na escola as professora não fais reunião não fala nada pra gente, os pais não sabe de nada que se passa” - Erisvaldo de Jesus.

“... Outra coisa mudou o horário das aula as crianças ficamum tempão ai esperando das onze e meia até mais de meio dia esperando o ônibus que vem de São Mateus com outras crianças pra ir para casa, ficam ai com fome principalmente quando não tem merenda, eu fico com pena delas por

que são crianças por causa das pequenas da creche e dou biscoito ou maçã quando eu tenho até elas chega em em casa pra almoçar que as vezes é quase duas horas da tarde sem comer sem almoço são crianças que ficam muito tempo na estrada” - Edivanda Valentim de Jesus - Comunidade quilombola de São Jorge.

“... Outra coisa as crianças não aprendem nada de nós de nossa cultura ou historia, eu estudo em Santa Maria no projeto saberes da terra o Projovem lá agente aprende quem era nosso antepassados, avô , bissavô, tataravô, aprende sobre como cultivar , plan tar as coisas certo tudo sobre o que é importante pra nós e aqui as crianças não sabe nada disso não conhe nada de nossa historia as professora não manda fazer nem um trabalho sobre as comunidades quilombolas e hoje eu acho que eles devia saber também na escola minha filha quando foi estudá em Santa Maria que trouxe um dever sobre isso “- Edivanda de Jesus

“... A escola do Morro da Arara tá fechada a quatro anos , eles falaram que era só ate construir a escola nova e até hoje, as crianças sai de casa cinco horas da manhã pra pega o ônibus só volta mais de meio dia.” Maria Teodoro – Comunidade quilombola Córrego do Sapato.

“... O ônibus que leva as crianças e passa muito cedo, o motorista vai sozinho com as crianças tem mínimo de até treis anos que quando alguma criança briga ou coloca a cabeça pra fora do ônibus ele para fala com elas (as crianças) depois vai embora pra escola é todo dia Agente fica na preocupação dessas crianças sozinhas na estrada, a escola tinha que se aqui perto tem os pequenos que não estuda porque os pais não confia dexá ir lá pra escola de São Jorge no ônibus é muito perigoso.... eu achava que aqui tinha que ter uma escola até a oitava serie para as crianças das comunidades ai quando eles tivesse maiorzinhos ai sim ia estudá em Santa Maria no segundo grau (ensino médio)” – Luzia Teodoro – Comunidade quilombola Córrego do Sapato.

“Quando as crianças sai da quarta serie tem que ir pra Santa Maria estudá a escola aqui é so até a quarta série o motorista de lá que leva as crianças é muito violento ele xinga as crianças, maltrata elas, quando tem uma reunião a diretora pede pra ele leva as mães para reunião e ele não leva deixa todo mundo esperando na estrada...” Maria Teodoro

“Outra coisa séria o motorista faz dois turno de manhã e a noite trabalha demais e dorme no volante teve um dia que ele dormiu e entrou na ribancera e no mato com as crianças dentro do ônibus, nós fizemo uma baixo assinada pra tira ele mais ele tá vindo leva as criança de novo não adianta não ninguem vê e o que ele faz só as crianças e nós vocês pode perguntar a qualquer pai e mãe aqui ninguém gosta dele” . Maria Teodoro.

“...aqui tinha que tê uma escola que as crianças estudava da creche até a oitave série que eles ficassem o dia todo aprendendo sobre os cultivo as roças um monte de coisa, sem preocupação pra nós e nós podia ajudar mais nosso filhos até os adultos ia poder ir estudá de noite ia se bom demais” - Luzia Teodoro – Comunidade quilombola Córrego do Sapato.

DOSSIÊ

COMISSÃO QUILOMBOLA DO TERRITORIO DO SAPÊ DO NORTE

GT DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.

A

Promotoria Geral do ES.

Exmo Senhor.

Nos últimos 30 anos as comunidades quilombolas do sapê do norte, estão sendo expulsas dos seus territórios. No lugar das roças, das capoeiras, das festas, dos cultos religiosos, da extração de cipós pra o artesanato, das fontes de água foram plantados milhares de hectares de eucaliptos. Adversidade cultural e biológica está sendo eliminada e expulsa para as favelas de São Mateus, Linhares, Aracruz e Vitória. É muito comum encontrar moradores quilombolas morando nos morros de Vitória cheios de vontade de voltar as suas origens. Os territórios quilombolas foram transformados em “deserto verde” de eucalipto e cana.

O território quilombola se constitui enquanto um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por inúmeros processos de transformações culturais como formas de adaptação resultante do caminhar da historia, mas se mantêm, se fortalecem e redimensionam as suas redes de solidariedade.

“O termo *Sapê do Norte*, comumente empregado nas narrativas dos quilombolas para se referirem à grande extensão territorial onde viviam seus antepassados e onde se encontra a maior parte das comunidades ainda hoje, é concebido, também, como territorialidade de suas práticas, saberes e modos de vida secretos e sagrados. Observamos, ainda, que o termo *Sapê do Norte*, enquanto denominação da região que engloba a maior parte dos territórios das comunidades que estamos estudando, se refere a uma gramínea (sapê) bastante abundante nas terras cultivadas pelas famílias negras e que não é consumida pelo gado e nem pelos animais de carga. Conforme verificamos em nosso trabalho de campo, nem os tratores que arrasaram a vegetação nativa para implantarem a monocultura do eucalipto conseguiram extirpar o sapê, visto que continua - para empregar um termo localmente significativo - *renascendo* em meio aos eucaliptos, este símbolo do poder econômico mundializado que não conseguiu suplantiar as diversidades étnicas e culturais locais (2008, p. 4 OLIVEIRA, Osvaldo Martins. **ETNICIDADE E TERRITORIALIDADE: Processos organizativos e patrimônio cultural da produção de farinha e de beiju nas comunidades dos quilombos do Sapê do Norte. Relatório das atividades realizadas como professor visitante no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo entre agosto de 2008 e julho de 2009.**)

A demanda das comunidades quilombolas por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639-2003, que alterou a Lei 9.394-1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de historia e cultura afro-brasileiras e africanas.

Uma diagnose da Educação no Sapê do Norte

Apresentação

Na etapa de junho de 2008 da Escola Popular Quilombola de Educação Política e Ambiental que aconteceu na comunidade de Nova Vista em São Mateus, estiveram reunidos representantes de diversas comunidades quilombolas do Sapê do Norte, da educação e da Comissão Quilombola, da educação do campo, indígenas, técnicos agrícolas, UFES, Sindiupes e FASE para juntos iniciarmos a construção de uma diagnose da Educação Quilombola hoje no Sapê do Norte. Fizemos nesta ocasião um grande levantamento das condições gerais atuais na educação formal quilombola nas 10 comunidades presentes, uma troca de referências e uma leitura coletiva dos elementos postos.

Posteriormente a isto, aconteceu na comunidade quilombola de Linharinho uma reunião do GT do Fórum de Educação do Campo com a participação também de educadores quilombolas. E ainda duas reuniões exclusivas do grupo de trabalho dos educadores quilombolas dos municípios de São Mateus e Conceição da Barra, uma na escola da Paulista e outra em São Domingos, trocando informações e planejando ações para a política educacional quilombola.

O texto apresentado aqui é resultado deste trabalho coletivo. Da história quilombola dos que ali vivem, trabalham, estudam, dos que deixaram de estudar e do diálogo com parceiros desta área da educação. De debates, intercâmbios, formações, articulações em cursos e da persistência e resistência quilombola.

Ressaltamos neste diagnóstico alguns destes aspectos que chamam a atenção quanto ao histórico da educação para os quilombolas. Traremos então aqui alguns destes fatos e análises e esperamos por prontas reações no sentido da garantia do direito à educação quilombola.

Acesso a escolas quilombolas

Escolas na região do Sapê do Norte, começaram a existir a aproximadamente 80 anos, como em Coxi, Conceição da Barra. Primeiro em casas, depois em construções de estuque e mais recentemente em prédios de alvenaria, a educação escolar passou a ser parte das comunidades e a alfabetização, uma realidade possível a partir daquelas gerações. Mesmo assim, muitos quilombolas hoje com 40 ou 50 anos, não puderam estudar. Da conquista da escolaridade à existência dos estabelecimentos de ensino nas comunidades, passaram-se muitas lutas. Constroem-se, destroem-se, mudam-se, desativam-se, abandonam-se.

É com esta instabilidade e descaso que a educação escolar quilombola tem se dado. A presença de escolas muitas vezes parece ser mais uma concessão governamental do que uma obrigação em assegurar este direito. É incrível a facilidade que têm em se desfazer de um patrimônio destes e dispersar os alunos e os educadores. Os motivos sempre injustificáveis: municipalização, burocracia, reformas, ocupação dos terrenos com monocultura da cana e eucalipto, falta de aluno, de professor, de recursos.

Das onze (11) comunidades trabalhadas, seis (6) de Conceição da Barra: Coxi, Angelim 1 e 2, São Domingos, Roda D'Água e Linharinho) e cinco (5) de São Mateus: Nova Vista, Chiado, Serraria, São Jorge e São Cristóvão. Dessas comunidades apenas cinco (06), estão com escolas em funcionamento (São Domingos e Linharinho em Conceição da Barra, Nova Vista, Chiado e São Cristóvão em São Mateus). Destas, apenas três (04) (Chiado, São Jorge, Nova Vista e São Cristóvão), contam com pré escola para crianças de 3 a 6 anos, as demais contemplam apenas o ensino fundamental de 1º a 4º série, com o ensino Pluridocente e unidocente (duas séries por turmas, alterando o turno das aulas e com uma professora para cada turma).

As crianças das demais comunidades sem escolas e as que estão fora desta faixa etária, para estudarem são obrigadas a um deslocamento para os centros urbanos ou distritos maiores.

Dependem dos transportes precários e insuficientes e em muitos casos têm que andar quilômetros para chegar à escola ou ao ponto de ônibus, comprometendo bastante o rendimento escolar. Além da preocupação dos pais pelos riscos que correm os filhos nas péssimas estradas da região, outro sério problema é a separação dos seus filhos pequenos.

A distância da escola impossibilita o acompanhamento de perto da educação escolar dos filhos e está em contradição com a educação tradicional quilombola: comunitária, familiar e do campo. Nas escolas quilombolas de Conceição da Barra, não há Pré-escola e todas as crianças deste município, estão excluídas do acesso à educação infantil, na faixa etária do zero aos seis anos, que fere as Diretrizes da Educação do Campo, em seu Art. 3º da Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 28 de abril de 2008 que diz: ***“A Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamentos das crianças”.***

Condições pedagógicas nas escolas quilombolas

A falta de escolas quilombolas é um prejuízo para todo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, agora obrigatória pela Lei nº 10.639/03 em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Nas comunidades quilombolas estão vivas grande parte desta importante história afro-brasileira que pode deixar de ser contada se os centros comunitários, como as escolas, forem desativados.

Escolas como a de Angelim 1, por exemplo existiram primeiramente na casa de uma família, onde uma professora “de fora”² trabalhou por 10 anos, até que o prédio fosse construído (hoje está novamente desativada). A falta de escolas nas comunidades também força os quilombolas a terem que optar entre dois de seus direitos fundamentais e constitucionais: o de permanecer na terra e o da educação.

O Estado tem se mostrado incapaz de garantir esses direitos desde o lugar de maior referência afro-descendente: os quilombos. Hoje são poucas as crianças quilombolas que podem usufruir desta oportunidade de estudar a sua história no seu próprio lugar, compondo este importante referencial histórico, cultural e subjetivo. Em Conceição da Barra, por exemplo, o diagnóstico constatou apenas 49 crianças quilombolas estudando em suas próprias comunidades.

Outro fator importante para que a Lei 10.639-03 não se implemente é o baixo índice de professores quilombolas atuando nas poucas escolas que existem. Identificamos que das 11 professoras, 05 apenas eram provenientes das comunidades quilombolas. Ao menos a formação continuada de cultura afro-brasileira para as professoras está iniciada, em Conceição da Barra com a Comissão Permanente de estudos Afro-Brasileiros, CEAfro, constituída pelo prefeito do município em 2007.

Em São Mateus existe um grupo de educadoras dispostas, porém o caminho institucional é dos mais lentos para a constituição da Comissão Permanente (CEAfro), nesse município não há na secretaria uma única pessoa que possa responder pela Lei 10.639-03 falta um maior comprometimento dos governos municipais para que estes trabalhos ganhem a dimensão social necessária e possam garantir a formação dos educadores rurais e urbanos. Sem escolas, sem professores quilombolas e sem formação específica, como a lei se implementará?

Para uma formação específica, seria fundamental o amplo acesso das professoras a materiais e equipamentos pedagógicos que tratem diretamente das questões étnicas e raciais, o que é raro. Os alunos então não têm nenhum acesso a materiais didáticos elaborados regionalmente que tragam perspectivas afirmativas para os negros. A capoeira é ensinada apenas em uma destas comunidades (Nova Vista) e assim como outras atividades físicas e artísticas, as escolas não contam com professores específicos para estas áreas. Até hoje as grades curriculares escolar chegam prontas para as professoras que trabalham nas escolas quilombolas e que também desconhecem a existência de um projeto político pedagógico para as escolas nas comunidades. A gestão das escolas em grande parte fica a cargo de supervisoras itinerantes, não tendo a comunidade, os pais e as educadoras a autonomia necessária para uma pedagogia quilombola.

Condições estruturais das escolas quilombolas

As professoras ressaltam grandes dificuldades de trabalho pelas condições físicas das escolas das comunidades. Um dos principais e mais recorrentes problemas levantados é relacionado à água, quer seja quanto ao acesso ou quanto à qualidade. Linharinho já ficou um ano inteiro sem nenhum abastecimento de água, por exemplo. Isto acontece com frequência também em São Domingos e em Roda D'Água, quando a escola funcionava até o ano passado. As professoras tinham que acumular ainda a função de prover a escola com água, carregando baldes cheios por longas distâncias desde os córregos que resistiram cercados em meio ao eucaliptal e canavial. Isto também acontece com as professoras de Chiado enquanto a bomba disponibilizada não é colocada em funcionamento.

Este sistema de bomba, no entanto, depende de alguém para fazer o bombeamento, como no caso de Nova Vista, que acontece duas vezes por dia. A qualidade da água é bastante questionada não só pelas professoras como pelos próprios pais, que há anos aguardam o relatório de análise feito pela FUNASA, sem nunca ter sido disponibilizado.

A falta de investimentos do poder público nas escolas tem aberto mais um campo de atuação para o poder privado. O grande setor empresarial na região que já derrubou escolas (é o caso da usina de cana DISA em Angelim 2), já expulsou milhares de famílias quilombolas de suas terras (é o caso da Aracruz Celulose em todo o Sapê do Norte) e vêm perfurando o pouco de terra que restou aos quilombolas com gasodutos e poços (é o caso da Petrobrás em São Jorge e Divino Espírito Santo), agora dizem ser socialmente responsáveis por dar recursos para que a comunidade reforme os espaços físicos das escolas (a Aracruz Celulose em Nova Vista e Petrobras em Linharinho, por exemplo). Fazendeiros em conflito declarado e aberto com os quilombolas, no Movimento Paz no Campo, também atuam na brecha escolar deixada pelo poder público no setor de transporte (é o caso de São Jorge).

Os prédios das escolas contam com uma ou duas salas, um ou dois banheiros e cozinha. A luz chegou há pouco tempo em algumas, por exemplo Linharinho (1 ano), Roda D'Água nunca teve. O espaço externo das escolas não tem área reservada e equipada de lazer para as crianças brincarem e quadras para praticarem esportes. Muitas vezes a proximidade das escolas com ruas e estradas, não deixam nenhuma segurança para as crianças.

Os equipamentos áudio visuais também não estão completos ou disponíveis em todas as comunidades. A procura por materiais de pesquisas em bibliotecas deficientes, como em São Cristóvão, ganharam recentemente algum reforço como a Arca das Letras do governo federal via MDA (ex.: Linharinho, São Domingos, São Jorge)

O trabalho de serventes e merendeiras não tem sido uma regra para o funcionamento das escolas. Uma ou outra se revezam nos cuidados com a escola e em alguns casos, as professoras ainda têm acumulado também estas funções. A organização da escola, limpeza e alimentação das crianças são atividades fundamentais para que a educação escolar aconteça a contento.

No caso da merenda, há reclamações quanto a quantidade disponibilizada pelos municípios para o número de alunos. Quanto à qualidade, falta um acompanhamento de profissionais da nutrição, gerando disparidades culturais e nutricionais, quando o hot dog substitui o beiju, bolo de aipim, cuscuz, frutas e tantos outros quitutes da produção e da culinária tradicional quilombola. Passo ao largo uma valorização da produção e da culinária quilombola na dieta escolar.

Acesso a outras práticas, níveis e instituições de ensino

A pouca terra que resta aos quilombolas e as difíceis condições agrícolas na região, tem sido sintomático também no ensino escolar. A prática e o saber tradicional agrícola quilombola são pouco investidos ou trabalhados durante o período escolar e pós escolar. Das comunidades pesquisadas, apenas 04 (Nova Vista, Serraria, São Cristóvão e Angelim 1) têm jovens formados ou frequentando Escolas Famílias Agrícolas, na pedagogia da alternância. E mesmo aqueles que tiveram a chance desta formação enfrentam ainda a dificuldade de trabalhar em prol da agricultura quilombola, por falta de reconhecimento local ou mesmo de acesso a terra.

A maior parte dos jovens está migrando das comunidades para as periferias urbanas em busca de trabalho. Alguns jovens quilombolas necessitando trabalhar, têm sido absorvidos como mão de obra de empreiteiras da Aracruz Celulose, da DISA e mesmo pelo carvão, ora interrompendo os estudos, ora distanciando-se ainda mais dos seus conhecimentos agrícolas e buscando formação técnica nas áreas afins destas empresas que possam vir a oferecer um vínculo empregatício.

A evasão escolar em todo o Sapê do Norte é grande e praticamente não tem tido oportunidades de EJA para os quilombolas, apesar da demanda, seja a partir do analfabetismo das gerações mais velhas, seja a partir da interrompida vida escolar de uma juventude em claro processo de desterritorialização.

Também o acesso quilombola ao ensino superior é bem pouco, menos de uma dezena nas 11 comunidades focais. Apenas as professoras, motivadas pela obrigatoriedade de formação superior até 2010, buscaram esta complementação escolar na Pedagogia. No entanto, apesar da exigência, frequentam cursos pagos por elas próprias em instituições privadas de São Mateus.

GT de Educação Quilombola do Sapê do Norte-ES

A EDUCAÇÃO DO CAMPO DEVE SER PRATICADA NO CAMPO

A crise educacional no meio rural brasileiro tem sido expressa, ao longo de décadas, em duas dimensões principais. Uma refere-se ao alarmante estado a que foi pouco a pouco reduzido o sistema educacional, marcado, sobretudo, por fatores como: altos índices e preocupantes níveis de exclusão social; elevados percentuais de repetência e evasão escolar; persistência do analfabetismo, absoluto e funcional de milhões de homens, mulheres, jovens e crianças do campo; baixos índices de matrículas no ensino médio e/ou profissionalizante; padrões aviltantes de remuneração e condições de trabalho dos profissionais que atuam na área da Educação do Campo. Outra dimensão, sem atenuar sua gravidade, diz respeito a uma contradição historicamente observada entre o discurso do Estado em defender os processos de nucleação das escolas do campo e sustentar uma rede de interesses nitidamente econômicos através, dos deslocamentos das crianças para a cidade.

O que se espera do Estado é o incentivo e defesa de uma prática efetiva de políticas públicas direcionadas para a oferta de uma Educação do Campo que atue notadamente junto ao educando para: contribuir na promoção de sua auto-estima; gerar novas formas de auto-representação; criar novas percepções de sua realidade; ampliar os níveis de organização comunitária e da valorização do saberes camponeses bem como, gerar estratégias para novos espaços de ação produtiva, de reelaboração e resignificação de sua identidade camponesa.

Se considerarmos que a Educação do Campo não é apenas escolarização (ir à escola), mas proclamá-la como direito de todos e dever do Estado é preciso, reforçá-la no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças para todos os povos do campo valendo-se assim, do entrelaçamento dos seus saberes e na preparação para a cidadania (tecer e garantir uma vida digna). De tal modo, não se pode mais fechar os olhos quanto à necessidade da manutenção das crianças próximas à sua família e sua realidade camponesa.

As metodologias e práticas da maioria das escolas urbanas que atendem, aos filhos do agricultor, se referem a um paradigma urbano e não incorporam as experiências históricas camponesas. Seus currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos, seu calendário escolar é alheio à realidade do campo.

Não se concebe a ideia de uma escola urbana com conteúdos unicamente urbanos para os povos do campo. A família camponesa tem o direito a uma Educação para seus filhos pensada a partir de seu lugar, com a sua real participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A criança camponesa tem direito a ser educado no lugar onde vive e em convívio com sua realidade. Quando os poderes públicos desconsideram estes direitos, violam interesses da coletividade e descumprem a legislação golpeando o estabelecido no Art. 3º da Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 28 de abril de 2008 que diz: *“A Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamentos das crianças”*.

Nas últimas décadas, a reflexão sobre os novos desafios educativos que emanam da realidade da Educação escolar para grupos humanos que foram historicamente relegados do direito a Educação (comunidades Indígenas, trabalhadores rurais, mulheres, população negra, etc.), recria a necessidade de mudanças profundas no sistema educativo brasileiro. Mudanças que passam por políticas com o propósito, entre outros, de ampliar os caminhos para que estes segmentos da sociedade possam tecer seus espaços de representatividade e ampliar suas áreas de ação através de uma Educação de valorização e de reconhecimento de suas identidades, particularidades culturais e convivências interculturais.

Historicamente esses grupos sócio-culturais lutam pelo direito de reconhecimento e a partir, da promulgação da Constituição Federal de 1988 vêm reivindicando seu direito a uma Educação escolar diferenciada, específica e de qualidade que responda seus interesses e praticada nos próprios espaços de origem.

Nesses coletivos, suas peculiaridades étnicas e culturais multifacetadas, são tecidas, por múltiplos fatores durante o transcurso de sua história, são recriadas e legitimadas cotidianamente nos seus saberes e fazeres, na sua oralidade, nos seus exercícios de ludicidade, nas suas memórias, nas suas relações geracionais, na sua musicalidade, em seus momentos relacionais com a terra, em seus relatos, na sua escrita e leitura e em suas utopias.

Lembramos que coletivos sociais camponeses convivem com lógicas e realidades próprias nos seus cotidianos, então, devemos compreender a necessidade de se pensar uma Educação que recrie essas lógicas e realidades, respeitando seus desenhos particulares de manifestações étnico-culturais. Uma Educação diferenciada e específica com e para esses coletivos e em seus espaços de convivência familiar e comunitária é o que defende estas reflexões.

Entende-se que uma Educação pautada nestes preceitos, terá que dialogar com a realidade dos alunos, suas famílias, suas comunidades de origem e com as atividades nela desenvolvidas. Seu papel na recriação de conhecimento será fundado em afinidades e expressões nítidas de atividades nessa e dessa própria realidade, contribuindo assim, para o reconhecimento e valorização de suas diversidades. Tais realidades se apresentam distintas conforme, investimos na análise de suas peculiaridades, mesmo ocupando espaços naturais que se apresentam comuns a todos.

Poder-se-ia fundamentar a procedência da presente reflexão também, em razão do **princípio da igualdade** conforme rege o Art. 5º da Constituição Federal.

“Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, (...)

Bem como, nos Artigos 208 e 210 onde se proclama que a Educação é um direito de todos e dever do Estado para todos os cidadãos residentes em áreas rurais ou urbanas. E mais especificamente, trata a Educação do Campo no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Deve-se dizer, no entanto, que tal princípio, para sua efetiva concretização, necessita ser analisado formal e materialmente. Pode ser que se imponha uma desigualdade nos procedimentos para se garantir uma igualdade material, nesse caso o acesso ao direito de escolaridade. Assim, neste caso impõe-se a autorização de discriminação — desigualdade do ponto de vista formal, nesse caso os deslocamentos e sua consequência imediata: o fadiga e baixo rendimento escolar — para que se reafirme o princípio da igualdade em sua essência material.

Para os alunos residentes nas sedes dos municípios ou nas suas proximidades, não há um deslocamento que implique longas distâncias e, por conseguinte longos tempos no interior de veículos com manutenção duvidosa.

As crianças residentes no meio rural são obrigadas a iniciar seus procedimentos, para se dirigir às escolas, nas primeiras horas da manhã, quando o dia ainda não se firmou. A lassidão constituirá uma marca visível para estas crianças. Mesmo que redobre seus esforços e demonstre interesse no tempo de permanência na escola, o cansaço é visível, mesmo para crianças cheias de energia e vigor da vida.

Ocorre, nestas situações, frotas de veículos, se deslocando das comunidades rurais para a cidade trazendo, alunos da roça para estudar na cidade, fazendo exatamente o oposto de que a pedagogia aconselha, ou seja, manter os alunos em seu próprio ambiente de vida e redes relacionais. O custo da mudança tem sido alto para o rendimento escolar destas crianças. O cenário se apresenta impreciso e inseguro para as famílias, tendo em vista que em determinadas regiões os alunos, permanecem no interior dos transportes escolares o mesmo que permanecem nas salas de aula, gerando com isso uma justificada intranquilidade para os familiares destas crianças, violando claramente o parágrafo único do Art. 4º da Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 28 de abril de 2008 que estabelece: *“Quando se fizer necessária a adoção de transporte escolar, devem ser considerados o menos tempo possível no percurso residência – escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”*.

Vale ressaltar que a prerrogativa para a motivação da qualidade do serviço público se dá, impreterivelmente, no atendimento das reais necessidades da população, nesse caso, os alunos e suas famílias de terem acesso a uma Educação de qualidade no campo e não falaciosamente pregada, que esta Educação de qualidade vai ser obtida nas escolas urbanas com conteúdos urbanos.

Por mais que impere a boa vontade nas políticas públicas que objetivam deslocamentos desnecessários, gerador de intranquilidade para os alunos e seus familiares é extremamente complicado pensar em uma Educação distante da realidade do educando e de seu meio que não gere conseqüências para a população camponesa que vive no real rural e acaba aprendendo na e sobre realidade urbana.

Quando se elege critérios essencialmente técnicos para definição de políticas públicas, no segmento educacional, voltadas para os povos do campo evidencia-se uma clara violação da LEI Nº 9.394/96- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL que em seu artigo 28 sustenta que: **“Na oferta de Educação Básica para a População Rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:**

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Sem violar o estrito direito legal a pergunta que fica é: Como cumprir as determinações fulcradas no artigo supracitado? Impossível. São flagrantes os aspectos que caracterizam as escolas urbanas quando convivem, em suas práticas diárias, com filhos de camponeses. O que se percebe é que as práticas educacionais no cotidiano escolar desconsideram flagrantemente:

a) a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo, bem como sua cultura, suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida. Privilegia conhecimentos relativos ao mundo industrializado, estimulado a constituir-se como forma de pensar e estilo de vida baseado na padronização cultural urbana;

b) Os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasado, estereotipados através do seu modo de viver e de pensar;

c) Os conteúdos formados e informados no processo de ensino e aprendizagem sustentam-se nos princípios da urbanização e industrialização;

d) O ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, sempre exaltada como superior e moderna, assim sendo, mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida;

e) A desvalorização da cultura e valores locais campesinos e supervalorização da cultura e valores exógenos urbanos ocorrem diametralmente do conhecimento oriundo de conteúdos fragmentados, distantes da realidade do educando e de seu meio e que contribui para a perda da identidade criança campesina e de seus entrelaçamentos na comunidade aqui pensada, como um grupo heterogêneo de pessoas que compartilham residência no mesmo espaço geográfico, com acesso a um mesmo conjunto de recursos naturais locais. Detêm um modo próprio de convivência, de desempenho das atividades e de mecanismos de articulação para a resolução dos problemas que os atingem individualmente ou no coletivo. Mesmo com sua heterogeneidade e formas distintas de olhar a realidade, os níveis de relacionamento em comum estão consolidados pelo forte “*sentimento de localidade*” que permeia o imaginário de seus moradores e na reafirmação dos

inter-relacionamentos das famílias que ali residem.

Se o poder público insiste nos deslocamentos das crianças residentes nas áreas rurais como cumprirá as determinações estabelecidas em lei? As constatações acima reforçam a inadequada política de nucleação e a inoportuna e insistente idéia de fechar escolas localizadas no campo quando as mesmas não apresentam números de alunos que justifique seu funcionamento. O que pensar de um Estado que enxerga a Educação e mais especificamente a Educação do Campo como custo?

Quanto se afirma que educar é desenvolver a valorização humana, é pensar em uma Educação que exercite a tessitura dos conhecimentos a partir das experiências dos agricultores, articulando estas experiências com o conhecimento socialmente produzido. Desta maneira o compromisso da luta em favor de uma Educação de qualidade, inclusiva para a população do campo no campo em que seja respeitada sua cultura, seus saberes elaborados, formas de organização, resgate e preservação de sua identidade camponesa numa interação sustentável com seu meio deve se constituir em condição prioritária das escolas no campo. Materializa-se assim, as redes necessárias para que os povos do campo sejam protagonistas de seu próprio caminhar e elaboradores de um novo significado para o campo, obviamente, com um sistema escolar que coexista na realidade dos educandos e famílias camponesas. Reafirmamos que se a Educação do Campo é praticada em uma realidade própria, as atividades desenvolvidas e o papel dela na construção do conhecimento possuem uma relação e uma expressão nítida de atividades dessa própria realidade possibilita-se o rompimento da dependência, o domínio sobre “novo”, à geração de mudanças, o movimento de valorização do mundo rural e momentos da criação do “envolvimento” da escola com sua realidade de inserção. Criam-se, assim, os elementos que induzem à gênese de novos padrões de eficiência, objetivando ações de desenvolvimento local, integrando o ser humano e a natureza mediante uma relação equilibrada. Falamos de uma Educação de qualidade que dialogue com a realidade do aluno e que esteja acontecendo de forma impreterível no próprio ambiente que caracteriza sua identidade rural.

Antes de concluir, vale ressaltar o compromisso interinstitucional partilhado entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que assumiram entre outras medidas a de:

a) **Infraestrutura.** As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com apoio financeiro e técnico do MEC, **empreenderão esforços no sentido da recuperação, ampliação e construção de novos prédios escolares no campo, em arquitetura condizente com a realidade do contexto, bem como com os necessários equipamentos pedagógicos para o bom funcionamento da escola.** No espírito da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, nenhuma escola pública do campo será desativada, senão que, apenas temporariamente e por absoluta falta de demanda;

b) **Organização escolar.** As Secretarias estaduais e municipais de Educação, no cumprimento da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, **estabelecerão novas formas de organização escolar, com vistas à superação dos paradigmas da seriação, da homogeneização da cultura, da fragmentação do conhecimento por disciplinas, do transporte escolar e nucleação.** Na ausência de um modelo único e de fácil socialização, as Secretarias de Estado da Educação manterão equipes técnicas habilitadas a assessorar o próprio sistema e os sistemas municipais de Educação;

c) **Valorização dos docentes da Educação do Campo.** As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação **criarão incentivos na carreira, mormente como percentual sobre o salário, equivalente aos sobre-custos de moradia e de formação continuada dos profissionais da Educação do Campo, com vistas a viverem e permanecerem no contexto da escola onde atuam;**

d) **Ampliação da oferta de Educação Básica.** Com vistas à universalização da Educação Básica aos povos do campo, e no espírito do Regime de Colaboração, a União ampliará a oferta de ensino médio técnico-profissional no campo, bem como criará e/ou ampliará programas de apoio aos estados e municípios no sentido da universalização do Ensino Fundamental completo, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. **Os estados criarão e/ou ampliarão programas especiais com vistas à universalização da oferta do Ensino Médio e Técnico-Profissional, inclusive EJA; bem como, apoiarão os municípios com vistas à universalização da oferta do Ensino Fundamental completo e ampliação do Ensino Infantil nas próprias comunidades rurais. E os municípios, fazendo valer o estatuto da obrigatoriedade, garantirão a efetiva universalização do Ensino Fundamental completo aos povos do campo, com oferta de vagas próximo de suas residências;** assim como criarão e/ou ampliarão programas de expansão da oferta do Ensino Infantil, com vistas à universalização.

Como podemos perceber, a legislação vigente aponta, em vários aspectos, a possibilidade da contemplação de uma Educação escolar que efetivamente atenda as reais necessidades dos povos do campo.

O que se advoga aqui é o **princípio de uma política pública fundamentada na igualdade**. Defende-se a oferta de um tratamento isonômico para os que residem nas comunidades rurais. **Não se pede privilégios, mas o direito de uma escolarização na sua própria realidade; o respeito às suas particularidades e que se evite deslocamentos dispensáveis, extremamente cansativos para os alunos e preocupantes para as famílias**. O que reafirmamos em nossa argumentação é o direito inalienável das famílias camponesas de terem acesso a uma Educação escolar de qualidade para seus filhos. Uma Educação que dialogue com a realidade dos alunos, que esteja estabelecida próximo de suas residências e em contato constante com suas redes relacionais familiares e seus convívios nas suas comunidades.

Atenciosamente

Ana Paula Moschen Brumatti

Coordenação Geral do Comitê Estadual de Educação do Campo

Maria Geovana Melin Ferreira

Coordenação de Pesquisa do Comitê Estadual de Educação do Campo

Valério Ribon

Coordenação Executiva do Comitê Estadual de Educação do Campo

16 de junho de 2010.

Do: Comitê Estadual de Educação do Campo

Ao: Ilmo. Senhor Procurador Geral – Fernando Zardini Antonio

Prezado Senhor,

Vivenciamos uma época em que não podemos desvincular o Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Campo com a escola que nele está inserida. O camponês deverá ser capaz de tomar decisões importantes que viabilizem tal desenvolvimento. Para que isso se concretize, se faz necessário que os povos do campo sejam formados de maneira que possam ser agentes desse processo de desenvolvimento integral. Assim, a Escola deve ser de qualidade, capaz de garantir aos estudantes do campo, os mesmos direitos que têm os demais.

Partindo desse pressuposto, vimos respeitosamente, **solicitar a V. S^a interferência para a aceleração no processo de legalização da EJA - Ensino Médio, da EEEF “Saturnino Ribeiro dos Santos”, no Assentamento Olinda II, município de Pinheiros – ES, que está em tramitação na SEDU (Secretaria de Educação do Espírito Santo).**

Considerando que a Superintendência Regional de Educação de São Mateus, órgão que representa a SEDU nesta região informa à comunidade que não será legalizada nenhuma turma de EJA – Ensino Médio em 2010, considerando que os estudantes do Assentamento Olinda II estão sendo prejudicados com o risco de não terem seus estudos convalidados e considerando que os educadores que ministram as aulas desde o mês de abril de 2010 estão sem receberem por tais serviços, o Comitê Estadual de Educação do Campo solicita a V. S^a providências imediatas na forma da lei.

Em anexo a este ofício, encontram-se outros documentos, como atas, ofícios, abaixo-assinado, carta dos estudantes que comprovam a luta desta comunidade pelo respeito ao direito à educação já previsto pela Lei 9394/96.

Assim ao assumirmos verdadeiramente o compromisso pela Educação do Campo poderemos converter as palavras de Paulo Freire em ações plenas de cidadania para as famílias camponesas.

“...Então (o camponês) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas como sujeito da história”.

Atenciosamente,

Ana Paula Moschen Brumatti

Coordenação do Comitê Estadual de Educação do Campo

